

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**COMPORTAMENTOS INTERACTIVOS MATERNOS E CAPACIDADE
INTELECTUAL EM IDADE ESCOLAR**

Maria Clara Pereira da Cunha e Sousa

Novembro 2011

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, área de especialização em Intervenção Psicológica, Educação e Desenvolvimento Humano, orientada pelo Professora Doutora *Orlanda Maria da Silva Rodrigues da Cruz* (F.P.C.E.U.P.).

Este trabalho é dedicado à minha avó Maria.

Pelo seu exemplo como mulher e como mãe, que brilhará sempre em mim.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer à Doutora Orlanda Cruz, por toda a disponibilidade e apoio na minha orientação. Por representar um modelo profissional e pessoal. Por confiar nas minhas capacidades, por elogiar as minhas perguntas. Por dar estrutura a este trabalho, por reconhecer as minhas necessidades e os meus interesses, dando-lhes prontamente resposta. Pelo estímulo ao rigor científico, pela motivação e sensibilidade.

À Sara, por me acompanhar neste momento de aprendizagem. Pela empatia, pela disponibilidade e pela partilha.

À Mariana, pela oportunidade de acompanhamento do trabalho de campo, dedicado e rigoroso. Pela sua generosidade e boa-disposição nas aventuras deste processo. E à restante equipa que compõe este projecto.

À professora Alcida, à Cátia, ao Fernando e ao Francisco, pelo auxílio técnico.

Às mães que participaram nesta investigação, por partilharem e confiarem à ciência a intimidade das relações com os seus filhos.

E também à minha, e ao meu pai, pelo amor incondicional, paciência e dedicação. Pelo apoio nos bons e maus momentos, e por me transmitirem valores tão sólidos. Por nunca duvidarem do meu valor, me incentivarem sempre e me deixarem “escrever a minha própria história”. Ao Zé, pelas críticas construtivas que sempre me tornaram mais forte, por estar sempre comigo. Aos meus avós, pelas lições sábias e pelos mimos. A toda a minha grande família, pelo incentivo, carinho e confiança.

A todos os meus amigos, por me ouvirem, ajudarem, criticarem, e sobretudo, compreenderem, em todas as ocasiões. Pelas aventuras que dividimos. Pelo conforto e pela coragem que fazem sorrir os nossos dias e, simplesmente, seguir em frente. Por me orgulharem e comoverem.

Aos meus companheiros desta caminhada académica, à Cláudia, Filipa e Sónia, por serem o meu porto seguro. Pelo carinho, admiração e o orgulho. E à Susy, ao Nuno, ao Júlio, à Ana, à Inês, à Rita, à Ginga, à Daniela e à Andreia, por me acompanharem neste processo, e me mostrarem que, mais importante que o destino, é o caminho que percorremos. Pelas lições que me ensinaram, pela força, pelo entusiasmo, por me fazerem acreditar que a nossa profissão se constrói com pessoas especiais.

A todos, muito obrigada!

Resumo

O presente estudo pretendeu estudar a influência dos comportamentos interactivos maternos, observados em três momentos temporais distintos, na capacidade intelectual de crianças em idade escolar. Partindo de um projecto longitudinal mais amplo, foi observada uma subamostra de 36 díades, quando as crianças tinham 1 a 3 anos, 4 a 6 anos e de 8 a 10 anos.

Foram observadas duas dimensões de comportamentos interactivos das mães - Responsividade e Ensino Activo - através da Escala de Avaliação dos Estilos Interactivos das Mães, que neste estudo foi aplicada pela primeira vez a mães de crianças de idade escolar. A capacidade intelectual das crianças aos 8 a 10 anos foi avaliada através das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven.

Do ponto de vista metodológico, a EAEE-Mães revelou-se um instrumento adequado para a avaliação dos comportamentos interactivos das mães de crianças de idade escolar. Os resultados indicaram que a relação entre os comportamentos interactivos maternos e a capacidade intelectual das crianças é apenas parcialmente explicada pela escolaridade das mães. O modelo de regressão múltipla hierárquica confirmou a influência dos comportamentos interactivos maternos na capacidade intelectual das crianças em idade escolar, salientando a importância da responsividade na infância e do ensino activo em idade escolar.

Os resultados deste estudo salientam a importância da promoção de comportamentos responsivos e estimulantes maternos no desenvolvimento intelectual das crianças, sugerindo pistas para futuras investigações.

Palavras-chave: Comportamentos interactivos maternos; responsividade; ensino activo; Escala de Avaliação dos Estilos Interactivos das Mães; capacidade intelectual.

Abstract

The present study aimed to study the influence of maternal interactive behaviours on the intellectual ability of children at school age, as observed in three distinct moments. Starting from a larger longitudinal project, we observed a subsample of 36 dyads when children were 1 to 3 years, 4 to 6 years and 8 to 10 years old.

Two dimensions of interactive maternal behaviour were observed – Responsiveness and Active Teaching – using the Teaching Styles Rating Scale (TSRS), which was applied to mothers of school-age children for the first time through this research. The intellectual ability of children aged 8 to 10 years old was assessed using the Raven Colored Progressive Matrices.

From the methodological point of view, the TSRS proved to be an appropriate instrument for assessing the interactive behaviours of mothers of school-age children. The results indicated that the relationship between maternal interactive behaviours and the intellectual ability of children is only partially explained by maternal education. The hierarchical multiple regression model confirmed the influence of maternal interactive behaviours on the intellectual ability of children of school age, stressing the importance of responsiveness in childhood and the importance of active teaching in school-age children.

The findings of this research highlight the importance of promoting responsive and stimulating maternal behaviours in the intellectual development of children, and suggests clues for future research.

Keywords: Interactive maternal behaviours; responsiveness; active teaching; Teaching Styles Rating Scale (TSRS); intellectual ability.

Resumé

La présente étude visait le étudier l'influence des les comportements interactifs maternels, examinés dans trois moments temporels différents, dans la capacité intellectuelle des enfants d'âge scolaire. A partir d'un projet longitudinale plus vaste, nous avons observé un sous-échantillon de 36 dyades, lorsque les enfants étaient 1 à 3 ans, 4 à 6 ans et 8 à 10 ans.

Ont été observée deux dimensions de l'interaction des comportements des mères - Responsivité et l'Enseignement Actif - par l'Echelle d'Evaluation des Styles d'Enseignement des Mères (EAEE-Mères), dans cette étude était appliqué pour la première fois à les mères d'enfants d'âge scolaire. La capacité intellectuelle des enfants de 8 à 10 ans a été évaluée à travers des Matrices Progressifs Colourées de Raven.

Du point de vue méthodologique, la EAEE-Mères se à été révélée un instrument approprié pour évaluer les comportements interactifs des mères d'enfants d'âge des enfants. Les résultats indiquent que la relation entre les comportements maternels interactifs et les capacités intellectuelles des enfants c'est se explique partiellement par l'éducation maternelle. Le modèle de régression multiple hiérarchique a confirmé l'influence des comportements maternels interactifs sur les capacités intellectuelles des enfants d'âge scolaire, soulignant l'importance de la responsivité dans l'enfance et l'enseignement actif dans les enfants d'âge scolaire.

Les résultats de cette étude soulignent l'importance de promouvoir comportements maternels responsifs et stimulants sur développement intellectuel des enfants, proposant des pistes pour de futures recherches.

Mots-clés: Comportements interactifs maternels; responsivité; enseignement actif; Echelle d'Evaluation des Styles d'Enseignement-Mères; capacité intellectuel.

Índice

Introdução

Capítulo I- Comportamentos interactivos maternos

1. Introdução.....	7
2. Comportamentos interactivos maternos: Responsividade	8
2.1 Definição	8
2.2. Conceitos afins	11
2.3. Factores determinantes da Responsividade	13
2.1. Influência da responsividade materna no desenvolvimento infantil	17
2.3.1. Competência social e comportamental	17
2.3.2. Competência intelectual.....	17
3. Comportamentos interactivos: Ensino Activo	20
4. Como observar os comportamentos interactivos maternos?.....	23

Capítulo 2- Objectivos e Método..... 28

1. Objectivos.....	29
2. Método.....	29
2.1. Participantes	29
2.2. Instrumentos	30
2.2.1. Questionário à Família	31
2.2.2. Matrizes Progressivas de Raven – Forma Colorida	31
2.2.3. Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino das Mães (EAEE-Mães).....	32
2.3. Procedimento	33
2.3.1. Recolha de dados.....	33
2.3.2. Treino e Acordo interobservadores	35
2.3.3. Análise de dados.....	36

Capítulo III – Apresentação e Análise dos Resultados 37

1. Apresentação dos resultados	38
1.1. A EAEE – Mães.....	38
1.1.1. Análise dos itens.....	38
1.1.1.1. A EAEE - Mães na situação de jogo.	38
1.1.1.2. A EAEE-Mães na situação de diálogo emocional.....	39

1.1.2. Análise comparativa das respostas aos itens nas duas situações de observação	40
2.3.1.1. Consistência interna	43
1.1.2.1. Resultados descritivos da Responsividade e Ensino Activo e variáveis sócio-demográficas	43
1.2. Capacidade intelectual das crianças (M3).....	44
1.3.Comportamentos interactivos maternos e capacidade intelectual das crianças.....	45
1.3.Relações transversais.....	45
1.3.2. Relações longitudinais.....	46
1.3.3. Efeito da escolaridade materna na relação entre a Responsividade e o Ensino Activo e a capacidade intelectual das crianças	47
1.3.4.Análise de regressão múltipla	48
Capítulo IV – Discussão dos Resultados e Conclusão	50
Referências Bibliográficas	62
Anexos	68
Anexo 1	69
Itens de ensino e de afecto da EAEE-Mães para crianças com idade escolar	69
Anexo 2	76
Instruções fornecidas à equipa de recolha de dados sobre a observação da interacção mãe-criança.....	76
Anexo 3	79
Acordo interobservadores por item da EAEE-Mães	79

Índice de Tabelas e Figuras

Tabela 1. Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos e comparação de médias dos itens da EAEE-Mães na situação de jogo e na situação de diálogo emocional.	40
Figura 1. Médias dos 18 itens da EAEE-M para as situações de jogo e de diálogo emocional.....	41
Tabela 2. Correlações entre os resultados obtidos nos 18 itens da EAEE-Mães na situação de jogo e de diálogo emocional.	42
Tabela 3. Estatísticas descritivas das dimensões Responsividade e Ensino Activo, em função do sexo das crianças.	44
Tabela 4. Intercorrelações da Responsividade e Ensino Activo nos três momentos de observação diádica e correlações com as MPCR.	46
Tabela 5. Correlações simples e parciais, controlando a escolaridade das mães, entre a Responsividade e o Ensino Activo, e as MPCR.	47
Tabela 6. Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para as variáveis que influenciam a capacidade intelectual das crianças com 9 e 10 anos (N = 34).....	49

Introdução

Tomando como ponto de partida o papel da família como agente de socialização fulcral para o desenvolvimento infantil, a parentalidade tem sido alvo de interesse científico. Mais especificamente, os processos proximais das relações entre mães e filhos têm vindo a ser analisados, tendo sido identificados vários perfis interactivos maternos (Baumrind, 1966; 1967; 2010; Cruz, 2005; Maccoby & Martin, 1983; Parke & Buriel, 2006).

Neste estudo debruçar-nos-emos sobre duas dimensões dos comportamentos interactivos maternos do primeiro ao décimo ano de vida das crianças: a Responsividade e o Ensino Activo. A *Responsividade* define-se através de comportamentos contingentes, apropriados e afectuosos que a mãe manifesta em resposta às acções da criança, interpretando-as como pistas sobre as necessidades, interesses, ideias e emoções (Beckwith & Cohen, 1989; Bornstein & Tamis-LeMonda, 1989; Bornstein & Tamis-LeMonda, 1997; Kochanska & Aksan, 2004; Page, Wilhelm, Gamble & Card, 2010; Wakschlag & Hans, 1999). Por *Ensino Activo* entendem-se os comportamentos em que a figura parental assume um papel estimulante na instrução e no estabelecimento de limites na interacção, assumindo uma postura envolvida, enérgica e positiva (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1997; Wakschlag & Hans, 1999).

A literatura tem vindo a relevar a importância destes dois comportamentos das mães nas interacções regulares com os seus filhos, salientando as suas potencialidades para o desenvolvimento infantil, nas suas vertentes cognitiva (Beckwith & Cohen, 1989; Bornstein, Miyake & Tamis-LeMonda, 1987; Bornstein & Tamis-LeMonda, 1997; Landry, Smith, Miller-Loncar & Swank, 1997; Landry, Smith, Swank & Miller-Loncar, 2000; Landry, Smith & Swank, 2003; Landry, Smith, Swank, Assel & Vellet, 2001; Smith, Landry & Swank, 2006; Tamis-LeMonda & Bornstein, 1989), social e emocional (Barry & Kochanska, 2010; Cruz & Aguiar, 2009; Denham, Renwick, & Holt, 1991; Kemppinen et al., 2006; Kivijarvi et al., 2001; Landry, et al., 1997; Landry, et al., 2000; Meins, Fernyhough, Fradley & Tuckey, 2001; Wakschlag & Hans, 1999).

Neste sentido, o presente trabalho tem como objectivo principal investigar o valor destes comportamentos interactivos maternos ao longo do tempo, assim como compreender de que modo é que estes poderão influenciar, transversal e/ou longitudinalmente, a capacidade intelectual das crianças em idade escolar.

Os comportamentos interactivos maternos foram observados em díades acompanhadas desde 2000 no âmbito de um projecto de investigação mais amplo, “A Qualidade das interacções da criança em contexto familiar e de creche e o seu impacto no desenvolvimento sócio-cognitivo da criança”, desenvolvido pelo Centro de Psicologia da Universidade do Porto e financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (referência POCTI/ PSI/ 35207/ 2000), no qual o presente estudo também se insere. Este projecto subdivide-se, até à data, em três momentos de recolha de dados, ocorridos quando as crianças tinham de 1 a 3 (M1), de 4 a 6 (M2; referência PTDC/PSI-PDE/099259/2008) e de 8 a 10 anos (M3), que originaram alguns trabalhos científicos (Aguar, 2009; Cruz, Aguar & Barros, 2004; Cruz & Aguar, 2008, 2009; Lopes, 2010).

Em M1, os comportamentos interactivos maternos foram analisados recorrendo à Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino das Mães (EEAE-Mães; Cruz, et al., 2004), uma adaptação da Teaching Styles Rating Scale (TSRS; McWilliam, Scarborough, Bagby & Sweene, 1998), que permitiu identificar duas dimensões relevantes nas interacções maternas: Responsividade e Ensino Activo. A EEAE-Mães foi igualmente utilizada na observação dos comportamentos interactivos maternos em crianças com idade pré-escolar (M2) e em idade escolar (M3). Este trabalho pretende descrever o processo de adaptação da escala em função da observação de comportamentos interactivos maternos com crianças de idade escolar, bem como o estudo das qualidades psicométricas dos dados recolhidos.

Esta dissertação subdivide-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo pretende caracterizar o estado actual da literatura relativa aos comportamentos interactivos maternos e conceitos relacionados. Pretende também, sucintamente, apontar alguns factores que influenciam a sua ocorrência, assim como a influência que podem exercer nas várias esferas desenvolvimentais da criança. O segundo capítulo visa apresentar o desenho metodológico desta investigação, expondo a sua finalidade, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados. Os dados quantitativos recolhidos são descritos e analisados no terceiro capítulo onde se explica o estudo da adaptação da EEAE-Mães para a observação das interacções maternas com as crianças em idade escolar e a relação das variáveis maternas com a capacidade intelectual das crianças. Finalmente, no último capítulo, discutem-se os principais contributos do estudo à luz da literatura actual, abordando as suas mais-valias e limitações, assim como a importância dos resultados para o prosseguimento de estudos com a EEAE-Mães, e sugestões para o futuro em termos de investigação e de intervenção.

Capítulo I- Comportamientos Interactivos Maternos

1. Introdução

O estudo da parentalidade, no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento Humano e da Educação, tem ocupado um lugar de destaque, dado o seu papel determinante na adaptação e bom funcionamento das crianças. Entende-se por parentalidade o “conjunto de acções encetadas pelas figuras parentais (pais ou substitutos) junto dos seus filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento da forma mais plena possível, utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro da família e, fora dela, na comunidade” (Cruz, 2005, p. 13).

Recentemente, o conceito de parentalidade positiva remete para as competências parentais, reforçando o seu efeito positivo nos resultados desenvolvimentais das crianças e diminuindo a incidência familiar de factores de risco. Sanders, Markie-Dadds e Turner (2003) propõem cinco princípios basilares para a promoção de uma parentalidade positiva: (1) criação de ambientes protectores que permitam um envolvimento activo da criança, (2) estabelecimento de um clima de aprendizagem positivo e construtivo, (3) emprego de disciplina assertiva, (4) desenvolvimento de expectativas razoáveis em relação ao estágio desenvolvimental da criança, e (5) cuidar de si enquanto pessoa.

De acordo com Parke e Buriel (2006), os pais desempenham três papéis no processo de socialização dos seus filhos: parceiros de interacção, instrutores/educadores, e organizadores de oportunidades de aprendizagem. O primeiro papel prende-se com a disponibilidade e a responsabilidade que as figuras parentais imprimem como parceiras nas interacções quotidianas de prestação de cuidados, lúdicas, etc. No âmbito do segundo papel caberá aos pais ensinar, instruir, orientar, aconselhar e supervisionar os seus filhos no seu dia-a-dia, promovendo o seu ajustamento aos padrões culturais vigentes. O terceiro papel refere-se à promoção de experiências didácticas diversificadas, estimulantes e significativas para desenvolvimento dos seus filhos (Parke & Buriel, 2006).

Na investigação sobre as interacções parentais promotoras da socialização infantil importa diferenciar dois tipos de abordagens: a abordagem tipológica e a abordagem interaccional (Parke & Buriel, 2006).

Na abordagem tipológica, são estudados os estilos ou tipos educativos parentais. Um dos primeiros e ainda hoje mais aplicados modelos de estilos parentais é o modelo de Diana Baumrind (1966; 1967; 2010). Esta investigadora identificou três tipos de controlo parental, com implicações distintas nas crianças, desde a infância à adolescência: o estilo

autorizado, o estilo permissivo e o estilo autoritário. Os três estilos divergem em termos de exigência e responsividade parentais nas interações diádicas com os filhos. O estilo autorizado pressupõe níveis elevados de exigência combinados com níveis elevados de responsividade parental. Pais muito exigentes e pouco responsivos enquadram-se no estilo autoritário. O estilo permissivo é identificado nas figuras parentais que expressam níveis baixos de exigência e níveis elevados de responsividade. Por último, outros autores acrescentaram o estilo negligente que envolve níveis reduzidos das duas dimensões parentais (Maccoby & Martin, 1983).

A abordagem interaccional incide sobre as dimensões específicas nas interações parentais. A revisão feita por Parke e Buriel (2006) evidencia, como dimensões significativas no processo de socialização infantil, o contributo positivo da responsividade, do afecto positivo e do envolvimento parental (Grimes, Klein & Putallaz, 2004; Isley, O'Neil, Clatfelter & Parke 1999), da sincronia positiva diádica nas interações (Harrist, Pettit, Dodge & Bates, 1994), e da capacidade parental de manter as crianças envolvidas em situações de jogo para o desenvolvimento social das crianças. Pelo contrário, os comportamentos parentais que revelam hostilidade e elevados níveis de controlo (Harrist et al., 1994), assim como afecto parental negativo (Boyum & Parke, 1995; Isley et al. 1999) prejudicam o desenvolvimento e ajustamento das crianças. Duas das dimensões mais estudadas nesta área versam os comportamentos interactivos maternos de responsividade e de ensino na interacção com os filhos, sobre os quais se debruçará este trabalho.

2. Comportamentos interactivos maternos: Responsividade

2.1 Definição

Dois dos primeiros autores a salientar a importância da responsividade materna foram John Bowlby e Mary Ainsworth no âmbito da teoria da vinculação. Sugeriram que as interações maternas marcadas pela sensibilidade, responsividade e disponibilidade emocional constituíam uma base relacional segura que motivava as crianças para a exploração autónoma do ambiente, desenvolvendo o seu potencial cognitivo (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1997). Este conceito tem sido porém alvo de estudo noutras perspectivas e por outros autores.

A responsividade materna refere-se “aos comportamentos imediatos, contingentes e apropriados (não simplesmente contíguos)” (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1989, p. 50) que as mães põem em prática na interacção com os seus filhos, respondendo às suas actividades, sinais, desejos e necessidades. Estas acções maternas ajustadas em função do tempo (contiguidade), tipo e intensidade são revestidas de um carácter positivo e afectuoso (Beckwith & Cohen, 1989; Bornstein & Tamis-LeMonda, 1997; Kochanska & Aksan, 2004; Page, et al., 2010; Wakschlag & Hans, 1999). Salientando a complexidade da definição de responsividade, Martin (1989), recusa encará-la como uma simples variável, preferindo considerá-la uma dimensão mais alargada, de que fazem parte variáveis como a sensibilidade, pistas sociais, empatia, previsibilidade, não-instrusividade, disponibilidade emocional e envolvimento positivo.

A observação deste tipo de interacção diádica foi inicialmente levada a cabo no primeiro ano de vida das crianças. Para ser considerado um comportamento materno responsivo, terá que existir uma sequência comportamental na qual o bebé exhibe comportamentos de exploração visual, vocalização, choro ou expressão de estados emocionais que potenciam uma alteração da actividade materna que se relaciona, no seu significado e tempo de ocorrência, com o comportamento anterior do filho (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1989).

Mães mais responsivas encaram as rotinas de prestação de cuidados como momentos de interacção com a criança pautados pelo contacto próximo, trocas recíprocas aprazíveis e brincadeiras partilhadas (Bornstein, Hahn, Suwalsky & Haynes, 2011). Consequentemente, orientar o bebé física ou verbalmente para uma propriedade, objecto ou acontecimento no ambiente, ou para si própria, imitá-lo, estimulá-lo com o tacto ou com movimentos, vocalizar, demonstrar afecto positivo, pegar ao colo, embalar, afagar, beijar, trocar a fralda, vestir ou alimentar assumem-se como os comportamentos de resposta mais exibidos pela mãe após um comportamento incitador da criança (Bornstein, Hahn, Suwalsky & Haynes, 2011; Bornstein & Tamis-LeMonda, 1989; Page et al., 2010).

A literatura sugere que a responsividade materna poderá variar em função do tipo de comportamento do bebé. Numa análise de comportamentos responsivos maternos, apesar de se registarem diferenças individuais consideráveis, as mães foram responsivas em média 75% do tempo de observação em que os bebés exibiam sinais de angústia¹, e 25% do tempo

¹ No artigo original, em inglês, foi utilizado o termo “distress”.

em que os bebês não demonstravam sinais de angústia² (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1989). Esta distinção afigura-se de grande utilidade para a compreensão do papel da responsividade das mães no desenvolvimento infantil, já que a responsividade materna face a bebês de 5 meses em situações mais positivas tinha menor valor preditivo das competências das crianças aos 13 meses do que a responsividade materna face a situações de angústia (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1997).

A partir do segundo ano de vida, os aspectos verbais da contingência materna são essenciais para definir responsividade, sendo preteridos à contingência ao mal-estar da criança ou ao contacto visual entre a díade (Beckwith & Cohen, 1989). A responsividade materna torna-se visível na interacção recíproca, na atenção positiva e no tempo dispensado para tarefas intelectuais envolvidas no jogo dramático, em livros, puzzles ou blocos (Cohen, Parmelee, Beckwith & Sigman, 1986). O discurso materno caracteriza a responsividade das mães (Bornstein et al., 2011), visto ser uma via de manutenção de contacto, de interpretação de pistas, resposta, introdução de experiências e expressão de afecto e prazer com a criança.

A atenção dada à prestação sensível e responsiva de cuidados tem transitado da infância para as idades pré-escolar e escolar, o que conduz ao enfoque no estudo do papel quer dos pais, quer das crianças durante as interacções (Koren-Karie, Oppenheim, Haimovich & Etzion-Carasso, 2003). À medida que a criança vai crescendo, uma mãe responsiva exhibe interesse pelas suas actividades, adequa as suas acções ao nível desenvolvimental da criança e gere a relação com a criança de modo a responder contingentemente às suas necessidades e emoções, expressando sensibilidade e evitando a intrusão (Wakschlag & Hans, 1999).

Na idade escolar, as mães são consideradas responsivas quando adoptam comportamentos interactivos que expressam respeito e apoio à crescente autonomia que as crianças vão experienciando, paciência e interesse pelas suas actividades (Wakschlag & Hans, 1999). Numa sub-amostra do presente trabalho de investigação composta por 26 díades, foi possível verificar que os comportamentos responsivos se mantiveram moderadamente estáveis em três fases desenvolvimentais observadas, primeira infância, idade pré-escolar e escolar. Individualmente, os valores responsivos das mães com filhos em idade pré-escolar relacionaram-se com os valores em idade escolar, possivelmente

² No artigo original, em inglês, foi utilizado o termo “nondistress”.

explicados pela idade cronológica da criança, pela idade da mãe e escolaridade da mãe (Lopes, 2010).

A transição comportamental materna que Beckwith e Cohen (1989) investigaram é um exemplo que caracteriza um “sistema mutuamente regulado” em que, ao longo de diferentes etapas de vida da criança, a mãe adapta a responsividade a diferentes necessidades da criança, e a criança, por sua vez, à medida que vai ficando mais competente, torna-se responsiva aos comportamentos maternos (Beckwith & Cohen, 1989; Maccoby & Martin, 1983). Na primeira infância, a criança começa a expressar responsividade na relação materna, olhando para a mãe, sorrindo, sendo activa na exploração do meio, utilizando menos expressões faciais negativas e menos vocalizações que revelem mal-estar (Bornstein et al., 2011).

Atendendo à complexidade do constructo de responsividade, a literatura salienta aspectos pessoais e interpessoais, encarando-o não como uma simples variável, mas antes como um domínio que abrange componentes distintas. No que diz respeito à índole pessoal, a responsividade abrange variáveis como a sensibilidade interpessoal, a consciência empática, a previsibilidade, a não-intrusividade, a disponibilidade emocional, o envolvimento, a reactividade contingente, o tom emocional e o afecto maternos em níveis apropriados (Martin, 1989). Tratando-se de um sistema de trocas interaccionais, a responsividade não deve cingir-se somente a critérios pessoais dos indivíduos em análise, mas também tomar em conta variáveis do relacionamento em questão, como a “contingência mútua” (Maccoby & Martin, 1983, p. 28), que encara os comportamentos do sujeito como reacção a comportamentos passados ou antecipação de comportamentos futuros (de resposta) do parceiro de interacção.

2.2. Conceitos afins

Diversos conceitos surgem associados ao conceito de responsividade. Um deles é o conceito de *sensibilidade*. Shin e colaboradores (2008) distinguem este conceito dos conceitos de responsividade materna, competência materna e interacção diádica, por vezes confundidos pelos investigadores e usados como sinónimos.

Embora os termos estejam associados, os autores encaram a responsividade como um dos elementos da sensibilidade, ou seja, a responsividade corresponde à frequência e prontidão da resposta da mãe aos apelos físicos e emocionais das crianças, enquanto a

sensibilidade abarca a qualidade e a apropriação dos comportamentos maternos. Um comportamento parental sensível não é apenas um comportamento de resposta, pois também pressupõe que, após a resposta comportamental ao pedido da criança, haja percepção e interpretação das reacções destas, funcionando como um processo dinâmico.

Enquanto a sensibilidade materna foca a qualidade e a reciprocidade das interacções mãe-filho, a *competência* materna centra-se nos conhecimentos/competências das mães, que Pridham, Limbo, Schroeder, Thoyre e Van Riper (1998) subdividem em 5 dimensões. A primeira refere-se ao *estar com o bebé* e comporta proporcionar conforto, demonstrar verbal e não verbalmente prazer nas interacções, ser sensível, flexível e responsiva aos sinais do bebé, expressar afecto, adaptar as rotinas diárias aos cuidados necessários do bebé, compreender o bebé e exhibir estima, valorização e satisfação quanto à maternidade. A segunda dimensão salienta a importância de reconhecer o bebé como uma pessoa, com características, necessidades, rotinas e interesses próprios. A prestação de cuidados, tendo em conta as necessidades biopsicosociais do bebé, configura-se como a terceira dimensão essencial da competência materna. A quarta dimensão foca a comunicação de necessidades da mãe e da criança a outros, a fim de obter informação, conselhos úteis ou assistência directa. Por último, a quinta dimensão diz respeito à capacidade de resolução de problemas, tomada de decisão e aprendizagem, que a mãe deve possuir para ser competente no exercício da maternidade.

É importante ainda distinguir sensibilidade materna de *interacção diádica* entre a mãe e a criança, visto que a segunda é o contexto onde ocorre a primeira, que depende da interacção para ser observada e avaliada como um atributo essencial do comportamento materno com a criança (Shin et al., 2008).

Outro constructo associado à responsividade e à sensibilidade materna é o de *disponibilidade emocional* (Bornstein et al., 2011). O critério nuclear deste constructo é a sua natureza diádica, referindo-se ao grau afectivo do relacionamento entre os pais e os filhos, presente na expressão, compreensão e responsividade emocional entre si e o outro implicado nas trocas emocionais. Para tal, contribuem duas componentes: a sensibilidade parental, acima descrita, e a responsividade da criança, que diz respeito ao interesse e aptidão demonstrados na interacção social, de acordo com a sua idade e com o contexto em que ocorre. Uma criança é considerada responsiva quando age dinâmica, rápida e previsivelmente nas interacções com os pais, transmitindo-lhes confiança e fazendo aumentar a sua sensibilidade.

Este breve enquadramento conceptual do constructo da responsividade constitui-se fundamental para a sua definição e delimitação, conduzindo a uma construção de itens ou dimensões de avaliação válidos na observação e análise do fenómeno (Shin et al., 2008).

2.3.Factores determinantes da Responsividade

A investigação tem demonstrado que a responsividade materna depende de vários factores pessoais, dos pais e das crianças, e contextuais. Estima-se que estes factores contribuam, positiva ou negativamente, para a educação e o desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional infantil posterior (Belsky, 1984; Bornstein, 2002).

Através de uma leitura sistémica e ecológica da sensibilidade materna, foram identificadas variáveis contextuais proximais e distais associadas, em díades com filhos de 20 meses. Num modelo de regressão hierárquica foram identificados contributos únicos negativos da sensibilidade das mães e do número de horas de trabalho semanais para a dissonância didáctica na parentalidade com a figura paterna (contexto social); bem como contributos positivos da produção linguística das crianças (características pessoais das crianças); e imposição de limites pela figura materna e atribuições internas de fracassos parentais (características pessoais das mães). À excepção do estabelecimento de limites parentais da mãe e da incoerência de práticas de ensino com os pais, que apenas contribuíram para a variância da sensibilidade materna, todos os factores referidos contribuíram não só para a variância da sensibilidade das mães, como também para a variância da responsividade dos seus filhos. De sublinhar que o nível sócio-económico (NSE) contribuiu apenas para a responsividade das crianças (Bornstein, Hendricks, Haynes, & Painter, 2007).

Quadros psicopatológicos depressivos maternos, inclusivamente quadros depressivos pós-parto, influenciam negativamente o estabelecimento de relações maternas responsivas e promotoras do desenvolvimento infantil, assim como manifestações frequentes e intensas de comportamentos negativos nas trocas interactivas com as crianças, de irritação, tristeza, intrusividade ou ansiedade (Beebe et al., 2011; Crockenberg & Leekes, 2009; Hatzinikolaou & Murray, 2010).

Factores relativos ao apoio social, à vinculação materno-fetal e à auto-estima materna têm contribuído positivamente para a explicação da responsividade materna (cf. Shin et al., 2008).

O temperamento da criança tem vindo a ser considerado um factor importante na explicação da responsividade das mães. Nas crianças com um temperamento considerado difícil, a disponibilidade emocional das díades fica comprometida e as interacções diádicas, desprovidas de reciprocidade, poderão reduzir a possibilidade de ocorrência de comportamentos responsivos maternos frequentes e contingentes (Pluess & Belsky, 2010).

Uma dimensão explorada na investigação acerca dos comportamentos responsivos maternos em interacções quotidianas é a sua variabilidade inter-cultural. Várias diferenças têm vindo a ser analisadas face ao modo como as mães em diferentes culturas expressam responsividade aos sinais dos seus filhos. Por exemplo, o contacto físico e verbal como reacção ao choro ou a balbucios distingue díades da cultura Gusii (queniana), de díades americanas, com crianças de 3 e 4 meses e, mais tarde, com 9 e 10 meses (Richman, Miller & LeVine, 1992). Num outro estudo, apesar da existência de um padrão comum de responsividade e estimulação materna (orientação das actividades diádicas), as mães japonesas orientavam as actividades para si e para o contacto diádico, enquanto as mães americanas orientavam a criança para a exploração do ambiente exterior (Bornstein, Miyke & Tamis-LeMonda, 1987). Num terceiro estudo, verificaram-se com maior expressão comportamentos de responsividade materna e de envolvimento e responsividade infantil em díades italianas, do que em díades argentinas e americanas, quando as crianças tinham 20 meses; nas três culturas a disponibilidade emocional das díades foi significativamente superior, tendo sido observadas diferenças de género nas interacções responsivas, obtendo estas maior significado quando se tratava de crianças do sexo feminino (Bornstein et al., 2008). Estas investigações sugerem que a responsividade materna é um comportamento interactivo frequente em diferentes países, aparentando ser uma característica universal. Contudo, é útil atender às diferentes formas que esses comportamentos responsivos comportam, em função de valores culturais específicos.

No que diz respeito aos factores contextuais, a responsividade materna foi positivamente correlacionada com a qualidade do ambiente familiar, medido através do Inventário HOME, e com a idade das crianças (Ferreira & Abreu-Lima, 2010). Os efeitos do NSE também têm sido amplamente discutidos. O NSE refere-se a uma variável complexa que inclui informação relativa a nível educativo, ocupacional, económico, bem como as condições habitacionais. Esta variável pode ser medida por apenas um indicador, por vários indicadores independentes ou agrupados em medidas compósitas (Hoff, Laursen & Tardif, 2002). Uma desvantagem da aplicação de medidas compósitas de NSE prende-se com a dificuldade em determinar que factor(es) específico(s) contribui (contribuem) para

os efeitos do NSE. Desta forma, o nível educativo materno tem sido apontado pela literatura como o indicador com melhor poder preditivo, nomeadamente no que se refere aos comportamentos responsivos (Richman, Miller & LeVine, 1992).

A maior parte dos estudos aponta no sentido de os comportamentos interactivos maternos dependerem de características sócio-demográficas das mães, em especial do seu nível de escolaridade. Porém, este dado não é consensual, havendo estudos em que não se encontraram associações com significado estatístico. A título de exemplo, a responsividade materna aos 1, 8 e 24 meses das crianças não dependeu de factores demográficos, nas suas vertentes de prontidão de respostas tranquilizantes e de respostas a expressões vocais ou verbais das crianças (Beckwith & Cohen, 1989). Também a associação encontrada entre comportamentos responsivos maternos às actividades positivas dos seus filhos aos 5 meses e melhores resultados cognitivos destes aos 13 meses, no que diz respeito à atenção e ao jogo simbólico, foi independente do nível educacional e da situação de emprego materno, assim como de outros factores como a idade materna, o género, o peso à nascença e a idade das crianças (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1997).

Ao contrário dos exemplos anteriores, os estudos que se referem de seguida apontam para os efeitos do nível de escolaridade nos comportamentos interactivos maternos. Num estudo longitudinal em que díades com crianças com 1, 8 e 24 meses foram observadas quanto à responsividade das mães, apenas o critério do contacto visual mútuo quando a criança tinha 8 meses se correlacionou positivamente com a classe social e a educação materna (Beckwith & Cohen, 1989). A escolaridade materna igual ou inferior ao 6.º ano de escolaridade foi considerado um dos factores familiares de risco negativamente relacionado com a responsividade materna, num estudo português recente com díades cujas crianças tinham entre 6 e 30 meses. Nestes ambientes familiares considerados de risco, também foram equacionados contextos de habitação degradados, ausência de uma das figuras parentais do agregado, idade materna inferior a 20 anos (aquando do nascimento do primeiro filho), situações de desemprego materno ou emprego precário e, ainda, rendimento económico igual ou inferior a 300€ por pessoa (Ferreira & Abreu-Lima, 2010).

A educação materna foi o único factor sócio-demográfico relacionado moderadamente com a responsividade de 36 mães norte-americanas com crianças de 5 e 13 meses. Contudo, a responsividade materna aos 5 meses da criança previu independentemente as competências linguísticas das crianças aos 13 meses (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1997).

Os dados do primeiro momento do estudo longitudinal no qual se enquadra o estudo apresentado nesta dissertação revelaram que o nível de estudos de 120 mães portuguesas com crianças de 14 e 49 meses foi positiva e moderadamente correlacionado com comportamentos interactivos responsivos e de ensino activo (Cruz & Aguiar, 2008). Mães com níveis de escolaridade superiores tendem a apresentar níveis superiores de responsividade aos interesses e necessidades dos seus filhos e a ensinarem de forma activa quando brincam com eles.

É também de referir que o nível de escolaridade materna aparece associado a diferenças nos comportamentos que as mães inseridas numa mesma cultura exibem nas trocas diádicas com os seus filhos. Num estudo com uma amostra mexicana composta por mães com características culturais semelhantes (em que o nível educativo variava entre 1 e 9 anos de educação completos), observou-se que a responsividade de mães mais escolarizadas, aos 5, 10 e 15 meses das crianças, assumia comportamentos visuais e verbais mais frequentes, em relação a mães menos escolarizadas, que privilegiavam a modalidade responsiva física. Nas mães mexicanas mais escolarizadas, os resultados foram semelhantes aos encontrados em mães americanas com níveis educativos superiores, que variavam de 9 a 18 anos de escolaridade (Richman et al. 1992).

Num estudo americano, foram igualmente verificadas diferenças nos efeitos do NSE nos comportamentos interactivos maternos em função do grupo racial. Na sub-amostra de mães americanas de origem africana, o nível educacional materno e o rendimento familiar tiveram um efeito indirecto nas competências académicas estudadas, dos 8 aos 12 anos, havendo, no entanto, uma relação preditiva directa entre competências de literacia e responsividade parentais e os resultados das crianças. Já na sub-amostra de origem europeia, o efeito das variáveis relativas ao NSE foi directo e indirecto. Além dos efeitos indirectos observados no grupo de mães americanas de origem africana, no grupo de mães europeias os comportamentos parentais de literacia contribuíram directamente para educação das mães e das crianças (Davis-Kean, 2005).

Em conjunto, estes resultados revelam a pertinência do estudo do nível de estudos para a compreensão dos comportamentos interactivos maternos e da qualidade do ambiente familiar, assim como das consequências que acarretam para as várias fases desenvolvimentais infantis.

2.1. Influência da responsividade materna no desenvolvimento infantil

Tem sido estudada a influência da responsividade materna na competência social e comportamental das crianças, assim como na sua competência intelectual. Esta secção descreve alguns resultados encontrados na literatura.

2.3.1. Competência social e comportamental

Os comportamentos responsivos maternos têm vindo a ser associados ao desenvolvimento sócio-emocional infantil (Kemppinen et al. 2006; Page et al., 2010). Mães mais afectuosas e responsivas tendem a ter filhos que no primeiro ano de vida já exibem humor mais positivo, comportamento social mais ajustado e maior contacto visual em situações de jogo diádico (Barry & Kochanska, 2010; Kivijarvi et al., 2001). Inversamente, a falta de sensibilidade materna foi associada a níveis superiores de expressão emocional e comportamental negativa (Denham, Renwick & Holt, 1991).

Estas associações parecem não se esgotar na primeira infância. A investigação tem constatado que a responsividade materna precoce surte efeito nas etapas desenvolvimentais posteriores das crianças, e é talvez extensível a outros contextos de interacção da criança, assumindo um papel protector, quando os ambientes educativos exteriores são menos estimulantes (Beckwith & Cohen, 1989; Bradley, 1989; Landry et al., 1997; Landry, Smith, Swank & Miller-Loncar, 2000).

2.3.2. Competência intelectual

Bornstein e Tamis-LeMonda (1997) procuraram distinguir a responsividade de mães face aos comportamentos positivos *versus* negativos exibidos pelos seus filhos com 5 e 13 meses, testando associações com o tempo de atenção, o jogo simbólico e a compreensão linguística destas. Verificaram que apenas a responsividade a situações negativas, geradoras de mal-estar nas crianças aos cinco meses, predizia o tempo de reacção e o jogo simbólico nas crianças aos 13 meses, mas não a compreensão da linguagem. Estes efeitos foram independentes de factores sociodemográficos, nomeadamente educação, emprego ou NSE maternos. Os resultados deste estudo demonstram que é pertinente diferenciar o comportamento alvo da criança, face ao qual surge o comportamento responsivo, para compreender a influência indirecta deste tipo de comportamento no incremento de competências específicas no desenvolvimento cognitivo precoce das crianças.

Comportamentos responsivos das mães em resposta a comportamentos positivos dos bebés de dois e cinco meses foram positivamente associados a comportamentos de exploração e vocalizações das crianças em casa, e a capacidades de processamento de informação (habituação e reacção a estímulos novos), observadas em contexto laboratorial. Estes últimos resultados previram o desempenho na Bayley Mental Development Index (Bayley MDI), bem como a compreensão e a expressão linguística e o jogo simbólico aos 13 meses (Tamis-LeMonda & Bornstein, 1989).

Observaram-se, de igual modo, efeitos preditivos positivos da responsividade materna, aos 4 e 5 meses das crianças, na competência verbal aos 2 anos, e nos resultados da Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI) e na resolução de um problema não verbal de aprendizagem de discriminação aos 4 anos (Bornstein, 1989).

Numa investigação longitudinal, foi estudada a responsividade de mães japonesas quando os filhos tinham 4 a 5 meses de idade, e as competências cognitivas das crianças com um ano e meio, através do Cattell Infant Test (MCC), e dois anos e meio, através do Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT). Neste estudo, foi visível uma relação entre níveis mais elevados de responsividade materna no primeiro momento da investigação e as posteriores competências cognitivas das crianças, mesmo controlando o efeito da estimulação não-contingente materna (Bornstein, Miyake & Tamis-LeMonda, 1987).

Note-se, porém, que os estudos não são unânimes na confirmação do efeito da responsividade materna nos resultados cognitivos das crianças. Recentemente, este efeito foi apenas validado se associado à estimulação materna. Esta última, sim, previu efeitos significativos nos resultados cognitivos das crianças dos 8 aos 12 meses (Page et al., 2010).

Alguns estudos debruçaram-se sobre o contributo da responsividade materna em crianças prematuras para o seu desenvolvimento posterior. O interesse por esta população específica prende-se com o facto de estas crianças serem mais vulneráveis aos contextos de socialização, uma vez que, quando em ambientes desenvolvimentalmente adversos, sofrem complicações perinatais a longo prazo (Crnic & Greenberg, 1987; Pridham et al., 1998; Sameroff & Chandler, 1975). Por outro lado, a literatura reporta que crianças prematuras tendem a ser menos activas em interações sociais, a fazer menos apelos positivos, a experienciar estados de alerta que depressa se tornam em birras, sonolência e choro, o que propicia uma maior dificuldade das mães em serem responsivas (Field, 1981, cit por Beckwith & Cohen, 1981).

Num estudo longitudinal com 46 díades de crianças prematuras, entre o nascimento e os 12 anos, verificou-se que a rapidez das respostas apaziguadoras das mães e o contacto

visual entre as díades quando as crianças tinham 1 mês se correlacionavam positivamente com o vocabulário receptivo, as respostas ao diálogo das mães e os resultados na Escala Bayley MDI, quando as crianças tinham 2 anos. Foram também observadas aos 2 anos mais respostas, respostas mais responsivas e com frases com tamanho médio superior às interpelações, quando as mães exibiram comportamentos mais responsivos aos 8 meses (Beckwith & Cohen, 1989). Apesar da condição de prematuridade, os valores de QI situaram-se dentro dos valores considerados normativos, desde a fase pré-escolar até aos 12 anos. Contudo, verificaram-se associações entre a responsividade verbal das mães às vocalizações dos seus filhos aos 8 e 24 meses (não ao primeiro mês) e resultados superiores destes no teste de inteligência Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) aos 12 anos (Beckwith & Cohen, 1989).

Estes resultados assemelharam-se aos resultados obtidos pelos mesmos investigadores num estudo longitudinal em que foram igualmente equacionados os resultados do QI das crianças aos 8 anos (Beckwith & Cohen, 1984, cit por Cohen et al., 1986). Nesta investigação sobressaiu o facto de, apesar da avaliação da responsividade materna geral no primeiro mês das crianças não se relacionar com os resultados de inteligência das crianças aos 8 anos, existir uma relação significativa entre o discurso materno total na primeira faixa etária estudada e os resultados cognitivos das crianças aos 8 anos. Outro aspecto curioso, foi a descoberta de associações entre a responsividade materna aos 8 meses e os resultados de QI aos 8 anos, apenas para as crianças do sexo feminino, enquanto aos 24 meses a significância das associações foi confirmada nos dois sexos. Quando as díades foram divididas em quatro grupos, em função da consistência da responsividade materna aos 8 e 24 meses das crianças, os autores verificaram que as díades cujas crianças aos 8 e 12 anos obtiveram notas mais elevadas na prova de inteligência, foram consistentes no modo de interacção responsivo com os seus filhos aos 8 e 24 meses. Inversamente, díades com mães consistentemente não responsivas relacionaram-se com os resultados mais baixos do QI aos 8 e 12 anos. Em díades inconsistentes face à responsividade materna aos 8 e 24 meses (mais responsivas aos 8 e menos responsivas aos 24 meses, ou vice-versa) os resultados das crianças variaram entre os resultados de díades com mães responsivas, mais elevados, e os de díades não responsivas, mais baixos. Releva-se desta forma o potencial de experiências diádicas responsivas e cumulativas nos efeitos positivos e duradouros da relação no desenvolvimento cognitivo até ao começo da adolescência (Beckwith & Cohen, 1984, cit por Cohen et al., 1986; Beckwith & Cohen, 1989).

Em crianças prematuras com peso muito baixo no momento do parto e várias complicações médicas, e em crianças com complicações menos severas, foi também examinada a responsividade parental, em comparação com 360 crianças de termo, de NSE baixo. Longitudinalmente, foi possível observar que todas as crianças estudadas beneficiaram de uma parentalidade responsiva consistente na infância e na fase pré-escolar tendo em vista o seu desenvolvimento cognitivo, em detrimento de uma responsividade inconsistente nas duas fases ou da não responsividade (Landry et al., 1997, 2000; Landry, et al., 2001). Este efeito foi também observado em díades com crianças entre os 6 e os 8 anos (Landry, et al., 2003). Aos 10 anos, a influência positiva da responsividade materna continuou a ser registada em todos os grupos em análise, verificando-se no entanto um decréscimo do seu poder preditivo a partir da idade escolar. Estes resultados ressaltam o valor das experiências responsivas precoces, facilitador de percursos cognitivos positivos a longo-prazo (Smith, et al., 2006), mas questionam o seu valor preditivo nas capacidades cognitivas das crianças após o final da idade escolar.

Tomando os exemplos anteriores como excepção, a literatura recente acentua a falta de demonstrações claras sobre os efeitos da responsividade materna no desenvolvimento infantil. Bornstein e Tamis-LeMonda (1997) apontam três constrangimentos nos estudos empíricos acerca destes efeitos: (1) a confusão com outras variáveis do comportamento materno, como o ensino ou a contingência; (2) a confusão com variáveis sócio-económicas, como a situação profissional ou o nível de escolaridade; (3) as associações efectuadas com dados recolhidos no mesmo momento temporal, impossibilitando análises preditivas indicadoras de possíveis efeitos direccionais.

3. Comportamentos interactivos: Ensino Activo

O *ensino activo* centra-se no papel materno de instrução, ensino e estabelecimento de limites, pautado por uma atitude comportamental activa e positiva (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1997; Wakschlag & Hans, 1999). Esta dimensão comportamental materna salienta o papel de instrutor das mães no processo de socialização das crianças (Parke & Buriel, 2006). As mães ao ensinarem e estabelecerem limites na relação com os seus filhos, orientam e encorajam a sua aprendizagem. Neste sentido, a revisão da literatura será orientada também para os estudos sobre estimulação materna.

A tomada da perspectiva da criança é uma característica essencial de um ensino materno estimulante. Mães que aos 6 meses comentaram estados e processos mentais da

criança, reconheceram e seguiram a sua actividade em relação a objectos, respondendo contingentemente e imitando vocalizações, demonstraram ter consciência da criança como um sujeito independente. Estes comportamentos foram positivamente associados às relações vinculativas seguras estabelecidas com os seus filhos seis meses depois (Meins, Fernyhough, Fradley & Tuckey, 2001).

A estimulação materna aos 4 meses, avaliada através de comportamentos maternos de encorajamento da atenção direccionada para algum aspecto ambiental ou verbalizações frequentes, contriubuiram para um maior número de vocabulário expressivo utilizado pelas crianças aos 12 meses (Ruddy & Bornstein, 1982), assim como níveis superiores de vocabulário receptivo e de competência representacional em crianças com 13 meses (Tamis-LeMonda & Bornstein, 1989).

Comportamentos de estimulação verbal maternos contribuíram para a explicação de notas cognitivas superiores na prova Bayley MDI aplicada a crianças dos 8 aos 12 meses. Equacionando o efeito moderador da idade da criança, foram ainda registados melhores resultados cognitivos em crianças mais velhas, cujas mães foram verbalmente estimulantes. Comportamentos verbais estimulantes referem-se a comportamentos pautados pelo reconhecimento do esforço, de melhorias no processo e do sucesso total ou parcial nas tarefas, comentários que expressem entusiasmo pela tarefa e descrições de qualidades dos materiais disponibilizados. Ao nível formal, o discurso de mães consideradas estimulantes deve ser maioritariamente do tipo explicativo, produzindo várias frases descritivas e indicações modeladoras de comportamentos desejáveis nas tarefas, e em que as transições entre momentos são marcadas por verbalizações que chamam a atenção, fornecem instruções ou *feedback* em relação ao desempenho das crianças. O estilo imperativo deverá ser evitado, as instruções devem ser de fácil compreensão e acompanhadas por comportamentos não-verbais (Page et al., 2010).

O ensino activo, como atributo de parentalidade positiva, comporta, na fase pré-escolar infantil, comportamentos maternos de expressão de afecto positivo, e de demonstração no contacto com brinquedos e objectos do dia-a-dia, o que requer uso frequente da linguagem (Wakschlag & Hans, 1999).

Quando as crianças tinham entre 33 e 56 meses, os comportamentos interactivos maternos relacionados com a orientação para tarefas, o afecto positivo e a permissão de autonomia mostraram-se preditores de competências sócio-emocionais em crianças de idade pré-escolar (Denham, Renwick, & Holt, 1991).

Quando transferido para a etapa desenvolvimental escolar, o ensino activo significa que a mãe reconhece e valoriza as realizações do seu filho, estrutura as suas experiências no ensino regularmente e ajusta o comportamento da criança, consolidando padrões comportamentais adequados e desejáveis (Wakschlag & Hans, 1999).

Implicando estruturação, orientação e directividade parental nas interacções com as crianças, elevados níveis de ensino activo poderão estar relacionados com uma parentalidade controladora, caracterizada por uma *intrusividade* comportamental. Por intrusividade entende-se um conjunto de comportamentos não contingentes, auto-centrados e insensíveis para com as crianças nas interacções. Uma mãe intrusiva não demonstra preocupação pelos desejos e pontos de vista da criança. Assume geralmente o controlo das situações, não respeitando os ritmos ou as opiniões do seu filho. Comportamentos de excessiva estimulação, desvalorização dos comentários da criança, redireccionamento e/ou interrupção da criança e dominação das actividades e exigência são característicos de um perfil materno intrusivo (Ispa, et al., 2004).

Num estudo com díades cujas crianças tinham 15 meses, estas características maternas previram, 10 meses depois, comportamentos mais negativos e uma descida dos níveis de envolvimento das crianças na relação diádica (Ispa, et al., 2004). Poderá questionar-se se, a médio ou longo-prazo, este padrão interactivo diádico implicará uma menor abertura das crianças às experiências proporcionadas em contextos diferentes. No âmbito deste projecto de investigação longitudinal, verificou-se que comportamentos maternos de ensino activo em crianças de 14 a 49 meses, se associaram positivamente com comportamentos infantis de não envolvimento em actividades de creche. Esta relação conjectura um efeito negativo do ensino activo para o desenvolvimento das crianças em estudo. Elevados níveis nesta dimensão poderão significar um controlo parental excessivo, que parece ter implicações nefastas na autonomia e no envolvimento das crianças nas actividades da creche (Cruz & Aguiar, 2009).

Ainda no que respeita à intrusividade parental, foram apuradas diferenças culturais, observando-se níveis superiores de comportamentos intrusivos em díades rurais (Bornstein et al., 2008).

Consideramos importante salientar a escassa investigação científica sobre este tipo de comportamentos maternos e sua influência no desenvolvimento infantil ao longo das diferentes etapas desenvolvimentais (Page et al., 2010). Neste sentido, o presente estudo pretende prestar um contributo na definição e operacionalização de comportamentos de

ensino maternos, assim como na averiguação de possíveis influências cognitivas em crianças com idade escolar.

A secção seguinte incidirá sobre as diferentes perspectivas metodológicas acerca da observação e avaliação da responsividade e do ensino activo, enquanto comportamentos interactivos maternos.

4. Como observar os comportamentos interactivos maternos?

De entre os diversos modos de avaliação de práticas educativas parentais, a observação directa das interacções revela-se uma técnica mais apropriada, uma vez que fornece informação mais abundante e evita a dependência das competências verbais e de estimação dos pais (Hoff et al., 2002).

A responsividade materna, para além de ser uma variável dependente de características e competências próprias de cada mãe, comporta um carácter interpessoal relativo à relação com um filho, que constitui um desafio científico incontornável para a avaliação do constructo (Bornstein, 1989).

As variáveis interpessoais podem ser classificadas como moleculares ou molares, dependendo do nível de análise da relação entre os indivíduos. A classe molecular foca processos microanalíticos de interacções específicas entre as díades, e neste sentido, a responsividade representa a sintonia comportamental apropriada dos intervenientes, analisando, por exemplo, a correspondência interactiva e a sincronia dos comportamentos. No que se refere à visão molar, são analisadas características relacionais mais estáveis e contínuas, mais gerais, como a complementaridade e a reciprocidade (Martin, 1989).

A investigação sobre comportamentos interactivos parentais tem recorrido às duas abordagens na descrição e análise do fenómeno. Na visão molecular, os processos de análise microanalítica interaccional surgem relacionados com procedimentos de *time-sampling*. Nesta modalidade, as interacções diádicas são avaliadas por codificadores treinados e cotadas independentemente em segmentos temporais pré-definidos e variáveis, em função da presença/ausência e/ou da intensidade dos comportamentos-alvo (Beckwith & Cohen, 1989; Landry et al., 2001; Ruddy & Bornstein, 1982; Tamis-LeMonda & Bornstein, 1989). As notas finais resultam da soma dos valores obtidos, sendo por vezes determinados valores médios que caracterizam a interacção observada.

No que se refere à visão molar, a macroanálise de observações directas das díades prevê cotações globais dos comportamentos nas interacções observadas, integrando toda a informação comportamental. Procedimentos como o “*continuous event sampling*” (Beckwith & Cohen, 1989) ilustram esta abordagem. Este modo avaliativo, que capta padrões centrais de interacção e o estilo diádico emocional predominante nas interacções, vai para além da situação, está centrado na pessoa e nos seus traços característicos (Bornstein et al., 2011; Maccoby & Martin, 1983). A abordagem molar parece captar com maior facilidade e precisão a mutualidade da relação diádica, desencadeada pela figura parental (Kochanska & Aksan, 2004). Se por um lado exige dos observadores um maior nível de interpretação e inferência, por outro, conduz a constructos mais abstractos e holísticos, que se afiguram conceptualmente mais atraentes e com maior poder preditivo (Bornstein et al., 2011).

Em alternativa a visões dicotómicas, a literatura sugere a utilização das duas abordagens complementares e interligadas no estudo entre pais e filhos (Bornstein et al., 2011; Maccoby & Martin, 1983).

O contexto da observação dos comportamentos interactivos maternos é outro factor a considerar. Se há estudos em que as interacções diádicas são observadas em contexto laboratorial (Bornstein et al., 2011), outros há que optam por contextos naturais, nomeadamente as casas dos participantes, mais familiares e confortáveis, ou as creches e infantários frequentados pelas crianças (Beckwith & Cohen, 1989; Bornstein & Tamis-LeMonda, 1989; 1997; Bornstein et al, 2008; Cruz & Aguiar, 2009). Seja qual for a opção metodológica a adoptar, é imprescindível neste tipo de estudos minimizar a presença do observador na procura da ocorrência de situações interactivas genuínas, mais próximas das que ocorrem diariamente nos contextos naturais de vida, garantindo a validade ecológica das investigações e evitando a intrusividade (Adler & Adler, 1994, cit por Flick, 1998).

As cotações podem ser feitas “ao vivo”, durante ou no final das interacções em análise, ou gravadas em vídeo e cotadas posteriormente, opção cada vez mais cientificamente apoiada (Bergmann, 1985, cit por Flick, 1998; Silverman, 2001).

Os comportamentos interactivos maternos podem ser observados nas actividades quotidianas livres ou nas actividades mais estruturadas pré-definidas pela equipa de investigação. A responsividade materna ocorre em actividades rotineiras como dar banho, alimentar, acariciar e brincar em conjunto com a criança (Barry & Kochanska, 2010; Beckwith & Cohen, 1989; Bornstein, Miyake & Tamis-LeMonda, 1987; Bornstein & Tamis LeMonda, 1997; Bornstein et al, 2008; Landry et al., 1997, 2000; Tamis-LeMonda

& Bornstein, 1989). Porém, na investigação tem sido dada especial importância às interações decorrentes de situações diádicas de jogo livre (Aguiar, 2009; Bornstein, Haynes, O'Reilly & Painter, 1996; Cruz, 2004; Cruz & Aguiar, 2008, 2009; Denham, Reckwith & Moser, 1991; Landry et al., 1997, 2000; Kivijarvi et al., 2001). Estas últimas proporcionam momentos calmos e aprazíveis, em que a mãe terá espaço para se debruçar sobre os interesses e os estados emocionais que as crianças transmitem (Cruz & Aguiar, 2009). As situações diádicas de jogo livre constituem-se importantes na observação também do ensino activo, dado que a mãe tem oportunidade de fomentar o desenvolvimento do filho, através de um papel instrutivo, orientador e estimulante nos jogos, que requerem da criança um trabalho cognitivo e de atenção mais exigente (Cruz & Aguiar, 2009; Landry et al., 2000). Como afirma Bornstein et al. "Play requires time, energy, resources, and intellectual commitment on the part of parents, and child benefit cognitively from the experience" (1996, p. 2924).

No caso das crianças mais velhas, as relações parentais sensíveis e responsivas podem ser estudadas através de diálogos co-construídos acerca de memórias sobre experiências pessoais ou auto-biográficas. Os diálogos constituem um "desafio emocional" para a mãe e para a criança. Se por um lado, para produzir uma história coerente, a criança tem de estruturar e regular os seus pensamentos, emoções e comunicações, por outro, a mãe deverá incentivar o esforço do filho nesta construção, falando e desenvolvendo uma gama ampla de emoções (Oppenheim, Nir, Warren & Emde, 1997). Nelson (1986) sublinha as vantagens da memória de acontecimentos passados, argumentando que delinea o passado e o futuro, é uma ferramenta para a instrução formal e informal, e define quem somos (cit por Bauer, 2006).

Koren-Karie, Oppenheim, Haimovich e Etzion-Carasso (2003) propuseram uma nova abordagem na análise dos diálogos entre mães e filhos em idade escolar sobre acontecimentos emocionais. Apresentaram a dúades de mães e crianças de 7 anos, quatro cartões, cada um contendo uma emoção - feliz, zangado, triste e assustado. Foi-lhes sugerido que relembressem uma experiência onde a criança tivesse experimentado cada emoção e que construíssem uma história sobre cada acontecimento. Este procedimento, intitulado *Autobiographical Emotional Events Dialogue* (AEED), foi desenvolvida por Fivush (1991).

A investigação sobre diálogos emocionais analisa a influência do discurso materno no desenvolvimento infantil, explorando dimensões linguísticas, cognitivas ou sócio-emocionais. Comportamentos maternos de organização de narrativas acerca da experiência

emocional da criança têm sido associados à segurança de vinculação, ao desenvolvimento da consciência (interiorização comportamental e compreensão emocional) e à regulação emocional ou comportamental, na fase pré-escolar (Laible & Thompson, 2000; Oppenheim, Nir, Warren & Embe; 1997).

Na tentativa de distinguir os efeitos de diferentes comportamentos interactivos maternos na recordação infantil em idade pré-escolar em colaboração e independentemente, Cleveland e Reese (2005) focaram a importância da estrutura e apoio à autonomia. Os resultados mostraram não haver correlação entre as medidas de estrutura materna e apoio à autonomia, configurando-as como dimensões independentes do estilo materno de recordação. Aos 40 meses, crianças cujas mães foram mais estruturantes e apoiantes quanto à autonomia apresentaram mais informação mnemónica nas conversas partilhadas com a mãe. Já em conversas não partilhadas, as crianças cujas mães eram pobres em estrutura e controladoras verbalizaram menos memórias. Estes dados salientam a necessidade dos filhos de apoio estrutural e motivacional no início da faixa pré-escolar. Aos 65 meses, os filhos de mães mais estruturantes produziram mais relatos mnemónicos partilhados com estas e independentes, independentemente do grau de apoio à autonomia, o que os autores interpretam como sendo sinal do efeito típico dos 5/6 anos sugerido na literatura (cf. Haden, Haine & Fivush, 1997; Reese, Haden & Fivush, 1993) de internalização do estilo estrutural materno.

A valência das emoções envolvidas nos discursos foi também analisada. Foi descoberta uma correlação negativa entre o auto-conceito e as referências a emoções negativas (em raparigas particularmente) e uma correlação positiva entre a proporção de referências a acontecimentos positivos e o auto-conceito aos 65 meses. A melhor explicação parental de emoções negativas foi associada ao auto-conceito das crianças positivamente consistente. A resolução de emoções negativas pelo contacto social e as avaliações externas das crianças sobre acontecimentos positivos relacionaram-se com a consistência do auto-conceito, sugerindo que os diálogos diádicos são um meio importante para a integração de experiências passadas numa história de vida com significado (Bird & Reese, 2006).

Por conseguinte, percebemos o interesse dos diálogos materno-infantis na compreensão de relações vinculativas entre os intervenientes, da regulação emocional e comportamental da criança, das suas memórias autobiográficas e do seu auto-conceito. As mães determinam o desenvolvimento do discurso infantil, incitando a auto-expressão emocional. Ao promover a exteriorização de estados internos, estão também a fazer crescer

a capacidade de recordação, a organização narrativa, a estrutura coerente e a autonomia emocional. Como consequência, os filhos sentem o efeito positivo partilhado na interacção familiar, fortalecendo os laços familiares transgeracionais e, indirectamente, motivando a procura de contacto e a assertividade social. Note-se que estas relações poderão ser negativamente influenciadas por processos discursivos problemáticos. Um exemplo de um factor de risco é o problema do abuso de mães enquanto crianças (Koren-Karie, Oppenheim & Getzler-Yosef, 2004).

Finalmente, a investigação sobre os diálogos emocionais indica duas limitações a considerar. Metodologicamente, um aspecto comum foi a transcrição escrita das conversas, enfatizando as expressões verbais e desvalorizando as trocas não verbais (Koren-Karie et al., 2003; Oppenheim, Koren-Karie e Sagi-Schwartz, 2007). Por outra via, a literatura corrente prende-se com o período pré-escolar, estando ainda por estudar o seu desenvolvimento em idades mais avançadas (Oppenheim et al., 2007). Em idade escolar as capacidades cognitivas são mais desenvolvidas, em particular as mnésicas, linguísticas e representacionais (Bauer, 2006), interferindo possivelmente na evolução do discurso materno-infantil.

Em síntese, a literatura tem demonstrado como a avaliação dos comportamentos interactivos pode assumir variadas formas, em função da sua micro/macro análise, do contexto de observação, das situações específicas a estudar e da cotação directa ou através de registos videográficos. Recentemente, a construção conjunta de diálogos sobre emoções tem vindo a ser discutida, salientando o papel materno no desenvolvimento linguístico, cognitivo e sócio-emocional das crianças.

Capítulo 2- Objectivos e Método

Este capítulo aborda as questões e opções metodológicas inerentes ao estudo empírico. Caracterizam-se os participantes nas três fases do projecto longitudinal, os instrumentos utilizados na recolha de dados e os procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados.

1. Objectivos

Com este trabalho propomo-nos analisar os comportamentos interactivos das mães com os seus filhos e filhas, e estudar as associações destes comportamentos com a capacidade intelectual das crianças em idade escolar. Este estudo insere-se num projecto longitudinal mais amplo, com três momentos de recolha de dados. Os comportamentos interactivos maternos foram estudados através da Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino das Mães (EAEE-Mães) (tradução e adaptação de Cruz, Aguiar & Barros, 2004). A utilização desta escala com mães de crianças com 1 a 3 e 4 a 6 anos foi já objecto de estudos anteriores (Aguiar, 2009; Cruz et al. 2004; Cruz & Aguiar, 2008, 2009). Porém, a sua aplicabilidade em idade escolar está ainda por analisar.

Neste sentido, assumem-se como objectivos principais deste estudo exploratório:

1. Estudar a aplicabilidade da EAEE-Mães na observação dos comportamentos interactivos de mães de crianças em idade escolar.
2. Estudar a relação entre os comportamentos interactivos maternos, de uma forma longitudinal e transversal, e o desenvolvimento intelectual das crianças em idade escolar.

2. Método

2.1.Participantes

Na primeira fase da recolha de dados do estudo longitudinal (M1), ocorrida entre 2001 e 2002, foram seleccionadas aleatoriamente 120 crianças, 60 do sexo feminino e 60 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 14 e 49 meses ($M = 26,19$; DP

=7,07). As crianças estavam integradas em 30 salas pertencentes a 15 creches da Área Metropolitana do Porto, tendo estas sido extraídas de forma aleatória de uma lista disponibilizada pelo Centro Regional de Segurança Social do Porto. Dois meninos e duas meninas foram escolhidos aleatoriamente por sala, sendo que 15 salas eram destinadas a crianças de 1 a 2 anos e as outras 15 a crianças dos 2 aos 3 anos. Crianças com incapacidades identificadas foram excluídas no processo de selecção da amostra. O número de anos de escolaridade completos das mães variou entre 0 e 18 anos ($M=10,00$; $DP=4,47$) (Aguiar, 2009; Cruz et al., 2004; Cruz & Aguiar, 2008, 2009).

No segundo momento de recolha de dados (M2), que decorreu de 2004 a 2006, as famílias foram contactadas pelos educadores de infância dos seus filhos para participarem novamente no estudo. A taxa de participação das mães e das crianças foi, respectivamente, de 67,50% ($n=81$) e 79,17% ($n=95$), já que em 14 casos a autorização se restringiu à participação das crianças. Quando as famílias não respondiam ou não autorizavam consentidamente a participação, uma criança com características idênticas era aleatoriamente seleccionada da lista. Assim, em M2 foram observadas mais 17 crianças e 16 mães pela primeira vez. No total, apesar de terem participado 112 crianças, apenas existe informação relativa a 97 mães, pelo que consideraremos ser este o grupo sobre o qual incidirá a descrição sociodemográfica da amostra. Assim, das 97 díades observadas, 48 crianças são do sexo feminino e 49 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 54 e 79 meses ($M= 68.85$; $DP= 5.48$); a idade das mães varia entre 21 e 47 anos ($M= 34.95$; $DP= 4.56$) e a sua escolaridade entre 0 e 23 anos ($M= 11.24$; $DP= 4.75$).

No presente estudo, que integra a terceira fase de recolha de dados (M3) decorrida em 2009 e 2010, foram analisadas 36 crianças³, 18 do sexo masculino e 18 do sexo feminino, a frequentar o 4º ano de escolaridade e com idades compreendidas entre 109 e 125 meses ($M=118.00$; $DP=3.77$). As mães tinham em média 38.81 anos de idade ($DP=4.51$; $V=27-50$) e 12.75 anos de escolaridade ($DP= 4.62$; $V=4-23$).

2.2.Instrumentos

Nesta secção, serão apresentados os instrumentos utilizados, nomeadamente o Questionário à Família para registo das características sociodemográficas, as Matrizes

³ Apenas aproximadamente metade dos participantes em M3 foram, até à data, analisados.

Progressivas de Raven como medida não-verbal do desenvolvimento intelectual das crianças em M3 e a EAEE-Mães para avaliação dos comportamentos interactivos maternos.

2.2.1. Questionário à Família

Este questionário, administrado sob a forma de entrevista à mãe, inclui cinco secções: (i) identificação da família, onde constam dados relativos à criança, sua data de nascimento, residência e relação com o entrevistado; (ii) composição do agregado familiar, onde se faz referência aos elementos que compõem o agregado, seu grau de parentesco em relação à criança e idades; (iii) estatuto socioprofissional da mãe e do pai, que inclui estado civil, nível de escolaridade e situação profissional; (iv) situação económica da família, nomeadamente rendimento mensal do agregado, pessoa que mais contribui para o rendimento, e origem desse rendimento, e (v) experiência escolar da criança e relação família-escola, onde se faz alusão à rotina escolar da criança, participação dos pais na escola, e ocorrência de acontecimentos de vida difíceis da criança ou de outro membro do agregado familiar.

2.2.2. Matrizes Progressivas de Raven – Forma Colorida

As Matrizes Coloridas Progressivas de Raven (MCPR) são uma variante do Teste das Matrizes Progressivas de Raven, que avalia o quociente intelectual de sujeitos de todos os níveis etários, a partir da sua realização em tarefas não-verbais (estabelecimento de relações entre figuras ou desenhos geométricos). A forma colorida é indicada para crianças dos 3 aos 12 anos, facilitando a compreensão da tarefa, tornando mais evidente a natureza do problema, cativando a atenção e ainda estimulando a participação em crianças mais novas (Simões, 2000).

As MCPR são constituídas por três subescalas – A, AB e B – cada uma com 12 itens. Podem ser aplicadas individual ou colectivamente, sob a forma de tabuleiro ou de caderno. Nesta investigação foram aplicadas individualmente sob a forma de caderno. O material necessário para a aplicação da prova inclui o teste, o manual, a folha de respostas e a correcção. As respostas são cotadas como certo (1 ponto) e errado (0 pontos), contabilizando-se a pontuação das subescalas separadamente. A pontuação total resulta da soma dos resultados destas subescalas, sendo o valor máximo de 36 pontos. Não existe um tempo limite pré-definido para a realização das tarefas. À pontuação total corresponde um

percentil definido a partir de estudos normativos com amostras divididas por níveis etários (Raven, 1976).

Com a finalidade de aferir a consistência interna dos dados obtidos neste estudo, foi calculado o coeficiente alfa de Cronbach. O resultado ($\alpha = .89$) indicou um grau elevado de consistência interna dos dados obtidos na pontuação total. Este resultado está de acordo com os valores da aferição nacional do teste para crianças de 8, 9 e 10 anos (.85, .86 e .87, respectivamente; Simões, 2000).

As razões pelas quais escolhemos este teste prendem-se com aspectos práticos (comodidade de transporte, simplicidade e rapidez de aplicação, facilidade de cotação e interpretação dos resultados), com a independência dos resultados em relação a aprendizagens específicas ou a aspectos culturais e, finalmente, com a sua standardização e aceitação internacional (Simões, 2000).

2.2.3. Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino das Mães (EAEE-Mães)

A Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino das Mães (Cruz, et al., 2004) é uma adaptação da escala *Teaching Styles Rating Scale* (TSRS) de McWilliam, Scarborough, Bagby e Sweeney (1998), usada originalmente para avaliar comportamentos de ensino e de afecto de educadores, no contexto da sala de actividades.

A EAEE-M pretende avaliar os comportamentos interactivos maternos e está organizada em duas subescalas: (a) comportamentos de ensino e (b) comportamentos de afecto. A primeira é constituída por sete itens cotados numa escala de sete pontos com quatro descritores específicos: 1 = "nunca"; 3 = "ocasionalmente"; 5 = "frequentemente"; e 7 = "a maior parte do tempo". A segunda consiste em 11 itens codificados numa escala de 5 pontos com três descritores específicos: 1 = "nunca"; 3 = "ocasionalmente"; e 5 = "a maior parte do tempo".

Os itens não são mutuamente exclusivos, devendo ser cotada a frequência com que ocorrem. As cotações devem ser baseadas na proporção de tempo interactivo passado em cada comportamento de interacção (consultar definições dos itens da TSRS, McWilliam, Scarborough, Bagby e Sweeney, 1998, *cit. por* Aguiar, 2009, p. 100). A EAEE-Mães tem sido aplicada a partir de registos videográficos, em situação de jogo livre.

Em M1 foi efectuada uma análise de componentes principais seguida de rotação varimax, com vista à redução de dados. Foram identificadas duas dimensões: a Responsividade ($\alpha = .91$) e o Ensino Activo ($\alpha = .87$). A dimensão Responsividade, que contribuiu para 37,1% da variância, foi saturada pelos itens de redireccionamento,

directividade, responsividade face aos interesses da criança, tom, expressão negativa, responsividade emocional, reconhecimento e consistência das interações. O segundo factor, correspondente à dimensão Ensino activo, integra os itens relativos ao nível de actividade, elaboração, adequação desenvolvimental, desencadeamento das respostas, expressão positiva, elogio e informação (Cruz, Aguiar & Barros, 2004).

Utilizando os mesmos conjuntos de itens constituintes das duas dimensões identificadas no M1, em M2 foi verificada a consistência interna de cada uma das dimensões compósitas. O coeficiente alfa de Cronbach foi de .85 e de .83 para as dimensões Responsividade e Ensino Activo, respectivamente. Estes resultados indicaram que os itens que constituíram as dimensões identificadas no M1 se revelaram igualmente consistentes na aferição da qualidade dos estilos de ensino das mães no M2.

Esta escala foi novamente utilizada em M3 com carácter exploratório, com o objectivo de avaliar os comportamentos de mães com filhos em idade escolar. Neste sentido, a situação de observação (cf. Recolha de dados) foi redefinida, incluindo duas tarefas: a primeira de jogo interactivo e a segunda de diálogo sobre emoções vivenciadas pela criança. Consequentemente, foi redefinido o sistema de codificação dos comportamentos interactivos das mães. A descrição dos itens com as definições correspondentes à primeira tarefa (de jogo) e à segunda tarefa (de diálogo emocional) aparece no Anexo 1.

2.3.Procedimento

2. 3.1. Recolha de dados

Em M1, as mães foram convidadas a deslocar-se às creches frequentadas pelos seus filhos, de acordo com as suas disponibilidades. Foram instruídas a brincar com os seus filhos “como se estivessem em casa”, utilizando para tal uma caixa de brinquedos fornecida pela equipa de investigação que continha um jogo de argolas, um jogo de encaixe de formas, dois livros, um conjunto de chávenas (ou copos), pires e talheres, três carrinhos de plástico, um tapete/pista de automóveis, oito cubos de madeira, uma boneca, um pente, dois guardanapos de tecido, uma bola e um jogo de associação. Deveriam tentar que a criança brincasse com todos os objectos disponíveis e, após um sinal do observador, fazer com que a criança arrumasse os brinquedos na caixa. No total, a situação durava 15 minutos estando previstos os últimos 5 para a tarefa de arrumação. Com o consentimento

prévio das mães, as sessões foram filmadas em salas disponibilizadas pelas creches (cf. Cruz et al., 2004).

Em M2, a tarefa e a instrução eram semelhantes às do momento anterior. Desta vez, a caixa plástica transparente incluía outros brinquedos adequados a esta faixa etária (fantoques, livro de histórias, livro de imagens em relevo, puzzle, blocos com diferentes formas e cores, jogo da “pesca” e baralho de cartas UNO). Tal como anteriormente, nos últimos 5 minutos a mãe deveria colocar a criança a arrumar os brinquedos na caixa.

Em M3, quando as crianças tinham 8 a 10 anos, surgiu a necessidade de redefinir a situação de observação à luz desta etapa desenvolvimental. Assim, foi proposto às mães que realizassem com os seus filhos duas tarefas: jogo de regras e diálogo emocional. Na primeira foram seleccionados dois jogos de tabuleiro – “Quem é quem?” e “Quatro em Linha” –, com o objectivo de promover a interacção e o envolvimento dos intervenientes. Na segunda foi adaptado o procedimento seguido por Koren-Karie, et al. (2003). No procedimento original era pedido às mães que colocassem os seus filhos a conversar sobre acontecimentos passados em que se tivessem sentido: “contentes”; “zangados”; “tristes”; e “assustados”. A adaptação desta tarefa consistiu em acrescentar uma quinta emoção, o “orgulho”. Esta emoção secundária, socialmente construída, foi escolhida pela sua valência positiva.

Foi fornecido um manual de instruções à equipa responsável pela recolha de dados, onde constavam as instruções a apresentar às mães (cf. Anexo 2), bem como o procedimento de recolha de dados a ser seguido. Antes da avaliação, o observador deveria verificar se o material necessário estava completo e em boas condições (jogos "Quatro em linha" e "Quem – é - quem?", máquina de filmar e os cinco cartões). Antes de a criança entrar na sala, a observadora explicava à mãe que num primeiro momento (primeiros 15 minutos de gravação) deveria jogar com o seu filho ou filha, “como se estivesse em casa” com os jogos disponibilizados. A observadora controlava o tempo de jogo e no final dava um sinal discreto à mãe para que esta iniciasse o diálogo emocional. Num segundo momento (15 minutos seguintes), era pedido à mãe que colocasse a criança a relembrar um acontecimento passado no qual esta tivesse sentido cada uma de cinco emoções – contente, triste, assustado(a), zangado(a) e orgulhoso(a) – e a construir uma narrativa acerca de cada um dos acontecimentos. As emoções eram apresentadas em suporte escrito (cartão) exactamente por esta ordem, assegurando que o início e o final do diálogo decorriam a propósito de emoções positivas. A mãe deveria apoiar a criança para que esta relatasse os acontecimentos de forma compreensível, justificando a emoção experimentada,

identificando as pessoas presentes, a sequência e o final. O observador, após dar o sinal acordado sobre o término do período de jogo, deveria exibir o primeiro cartão e, quando percebesse que a conversa sobre aquele acontecimento se estava a esgotar, exibir o seguinte, e assim sucessivamente. Preferencialmente, no momento do diálogo, as mães deveriam colocar de lado os jogos, mas se optassem por continuar a jogar, o observador não deveria intervir. No final, o observador deveria agradecer à mãe a colaboração prestada na investigação.

As situações de interacção foram filmadas nas escolas das crianças, em salas disponibilizadas para tal, exceptuando-se sete casos em que, devido à indisponibilidade de deslocação das mães às escolas, foram filmadas em casa.

Após a visualização do registo videográfico das interacções, o codificador deveria ler cuidadosamente cada item, assinalar com um círculo a pontuação que melhor descrevia o observado e, por fim, assegurar-se de que tinha cotado todos os itens. Caso as mães tivessem continuado a jogar durante a situação de diálogo emocional, o codificador deveria tentar diferenciar os comportamentos que decorriam da situação de jogo dos que decorriam da situação de diálogo emocional.

2.3.2. Treino e Acordo interobservadores

Com o objectivo de apurar a fidelidade dos dados, foi calculado o acordo interobservadores, através do rácio entre o número de acordos e a soma do número de acordos e de desacordos. Para excluir o efeito de possíveis acordos entre os observadores devidos ao acaso, foi também calculado o coeficiente *kappa* ponderado (Sim & Wright, 2005) para os três momentos.

Em M1, três observadores foram treinados na codificação das sessões de interacção registadas em vídeo. O acordo entre observadores avaliado em 30 das 120 díades constituintes da amostra (25%) variou entre 89% e 100% ($M = 94\%$) com diferença de um valor. O valor *kappa* ponderado variou de .15 a .62 ($M = .42$); alguns pontos da escala foram pouco utilizados, o que justifica os valores baixos do *kappa* ponderado (Cruz & Aguiar, 2009).

Em M2 foi analisado o acordo em 25% das sessões codificadas entre duas observadoras previamente treinadas. Com diferença de um valor, a média das percentagens do acordo interobservadores, situou-se nos 98,10% ($V = 92,63\% - 100\%$), e o valor *kappa* ponderado variou entre .62 e .84, registando-se um valor médio de .74.

Em M3, foram observados até ao momento os comportamentos interactivos maternos com 36 crianças. Duas observadoras foram previamente treinadas com os registos vídeo das sessões de interacção recolhidas em M2. Esta fase de treino revelou-se mais complexa, dada a necessidade de redefinir os critérios de cotação dos itens. Neste sentido, foram realizadas várias sessões de treino e discussão de critérios, de modo a esclarecer dúvidas, clarificar conceitos e aumentar o rigor e precisão deste tipo de medição.

Foi verificado o acordo interobservadores em 15 díades das 36 avaliadas com a EAEE-Mães (41,66% das sessões observadas). Com diferença de um valor, a percentagem de acordo interobservadores variou entre 78,57% e 100%, situando-se o valor médio nos 94,05%; o coeficiente *kappa* ponderado variou entre 16 e 89, com uma média de .48 (ver os valores de acordo para cada item no Anexo 3). Tal como nos momentos anteriores deste estudo, algumas pontuações foram utilizadas com pouca frequência, o que contribuiu para os baixos valores do coeficiente *kappa* ponderado.

2.3.3. Análise de dados

Para a análise dos acordos inter-codificadoras, os dados foram introduzidos no programa *Microsoft Excel* e analisados através do *software Analyse it 8 for Excel 2.05*, o que permitiu calcular as percentagens de acordo e os valores do coeficiente *kappa* ponderado. Após este procedimento, devido à necessidade de obter cotações consensuais no caso de desacordo entre as codificadoras, a decisão era tomada por mútuo acordo, após nova visualização dos comportamentos interactivos.

Os dados recolhidos foram tratados e analisados quantitativamente através do *SPSS – Social Package for Social Sciences for Windows*, versão 15.0. Foram utilizados quatro conjuntos de procedimentos estatísticos: (1) análises descritivas, nomeadamente análises de frequências, medidas de tendência central e dispersão; (2) procedimentos estatísticos de análise exploratória, contemplando a fidelidade e a validade dos dados, a comparação de médias, a averiguação da normalidade das distribuições e a verificação de *outliers* significativamente influentes na globalidade dos resultados; (3) procedimentos estatísticos que visam analisar associações simples entre as variáveis, através do cálculo de coeficientes de correlação bivariada produto-momento de Pearson, e ainda, verificar se essas associações sofrem influência de outras variáveis adicionais, recorrendo à análise de correlações parciais; e (4) definição de um modelo de regressão múltipla hierárquica testando o contributo preditivo das variáveis maternas nos resultados intelectuais das crianças de 8 a 10 anos.

Capítulo III – Apresentação e Análise dos Resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados descritos e inferenciais das variáveis estudadas. Na primeira parte serão caracterizadas as qualidades psicométricas dos dados recolhidos na adaptação da EAEE-Mães em idade escolar. Posteriormente, investigar-se-á a relação entre os comportamentos interactivos maternos ao longo dos três momentos longitudinais observados, assim como da escolaridade materna, para os resultados intelectuais das crianças em idade escolar.

1. Apresentação dos resultados

1.1. A EAEE – Mães

O sistema de codificação da EAEE-Mães (Cruz et al., 2004) foi readaptado em M3, de modo a avaliar os comportamentos interactivos das mães de crianças em idade escolar. Para dar resposta ao primeiro objectivo deste estudo, impõe-se analisar as características metrológicas dos dados obtidos, nomeadamente a variabilidade das respostas aos itens, a comparação dos resultados obtidos nas duas tarefas e a análise da consistência interna das dimensões identificadas aquando do M1.

1.1.1. Análise dos itens

A Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas dos itens da EAEE-Mães na situação de jogo e na situação de diálogo emocional.

1.1.1.1. A EAEE - Mães na situação de jogo.

Relativamente à situação de jogo, e analisando os comportamentos de ensino, verifica-se que as mães, em média, exibiram poucos comportamentos de redireccionamento, elaboração, elogio e fornecimento de informação não elaborativa ou relevante. Mais frequentemente, demonstraram comportamentos de reconhecimento e desencadearam acções específicas nas crianças, formulando ordens directas e estruturadas ou comentários e sugestões. Este último comportamento, sendo o mais frequente, não ultrapassou o nível médio da escala. De salientar que o item Introduz não variou na classificação dos comportamentos, i.e., as mães não introduziram situações novas quando

as crianças se mostravam não envolvidas, o que se explica pelo grau de interesse e envolvimento que todas as crianças demonstraram nos jogos propostos no decorrer desta situação de observação.

Relativamente aos comportamentos de afecto, as mães demonstraram níveis elevados de actividade direccionada para a interacção em jogo, exprimindo-se positivamente, de forma responsiva aos interesses da criança, e com raras demonstrações de afecto negativo. Em geral, foi notória uma coerência na interacção lúdica ao longo dos 15 minutos de observação. O tom de voz das mães era agradável, não se aferindo em geral inflexões vocais que denotassem autoritarismo. A directividade materna (codificação invertida), bem como a adequação desenvolvimental são os itens com valores mais próximos do ponto médio da escala de cotação. O contacto físico entre os intervenientes é escasso.

1.1.1.2.A EAEE-Mães na situação de diálogo emocional.

Na segunda situação de observação, relativa à construção conjunta de narrativas sobre acontecimentos emocionais vivenciados pela criança, as mães utilizaram poucas informações adicionais, não relevantes para a situação e poucos elogios. Contrariamente à primeira situação, as mães revelaram mais comportamentos de introdução de situações concretas sobre as emoções discutidas, bem como de fornecimento de pistas úteis para que a criança recordasse acontecimentos passados associados às emoções pretendidas. No geral, estimularam os relatos dos seus filhos, formulando questões, pormenorizando ou comentando o que diziam. Tal como verificado na situação de jogo, também nesta situação de diálogo emocional, os resultados médios da subescala de Ensino não ultrapassaram o nível médio da escala.

Em relação aos comportamentos de afecto, as mães mantiveram-se em média, activas, envolvidas e consistentes nas interacções observadas, respondendo aos interesses das crianças, quer estas quisessem abordar os temas propostos ou evitassem falar sobre eles. As expressões maternas foram marcadas por tonalidades vocais agradáveis, transmitindo afecto positivo. O contacto físico mantém-se o item com o valor mais baixo da escala (cf. Tabela 1).

Tabela 1. Médias, desvios-padrão, mínimos e máximos e comparação de médias dos itens da EAEE-Mães na situação de jogo e na situação de diálogo emocional.

Itens	1. Jogo			2. Diálogo Emocional			<i>t</i>
	M	DP	Mín/Max	M	DP	Mín/Máx	
1. Redirecciona	2.19	1.09	1-5	2.78	1.48	1-7	.01*
2. Introduz	1.00	.00	1-1	4.17	1.83	1-7	.00*
3. Elabora	1.97	.97	1-5	2.22	1.02	1-6	.33
4. Segue/Desencadeia	3.44	1.25	1-6	4.83	1.75	1-7	.00*
5. Informa	1.39	.60	1-3	1.08	.05	1-4	.02*
6. Reconhece	3.00	1.29	1-6	3.58	1.57	1-7	.03*
7. Elogia	1.58	.81	1-4	1.25	.50	1-3	.02*
8. Nível de actividade	4.44	.77	2-5	4.17	1.13	2-5	.17
9. Expressão positiva	4.00	.96	2-5	4.17	.94	2-5	.11
10. Expressão negativa	4.44	.74	2-5	4.31	.82	2-5	.10
11. Envolvimento visual	2.97	.74	2-4	3.78	1.05	1-5	.00*
12. Contacto físico	1.78	1.22	1-5	1.92	1.27	1-5	.42
13. Responsividade emocional	3.81	1.01	2-5	3.64	1.13	1-5	.25
14. Consistência das interacções	4.42	.69	3-5	4.22	.87	2-5	.17
15. Responsividade em relação aos interesses da criança	4.61	.65	3-5	4.14	1.07	1-5	.01*
16. Directividade em relação à criança	2.92	1.23	1-5	2.33	1.07	1-5	.01*
17. Tom	4.19	.79	2-5	4.14	.83	2-5	.59
18. Adequação desenvolvimental	2.89	1.06	1-5	2.86	1.18	1-5	.92

* $p < .05$

1.1.2. Análise comparativa das respostas aos itens nas duas situações de observação

Verificaram-se diferenças entre as cotações na situação de jogo e na situação de diálogo emocional. Procuraremos, de seguida, observar se estas diferenças têm significado estatístico. Porém, previamente é necessário verificar a normalidade das distribuições ao nível dos itens. O Teste de Kolmogorov-Smirnov permitiu concluir que, à excepção dos dados referentes ao item “Introduz” na situação de diálogo emocional, todos os dados relativos aos itens nas duas situações de observação indicaram a violação do pressuposto de normalidade. Esta análise preliminar conduziu à opção não paramétrica de comparação de diferenças em dois momentos, o teste T de Wilcoxon.

Na Figura 1 apresenta-se graficamente os resultados nos 18 itens nas situações de jogo e de diálogo emocional. A escala de resposta dos itens de Afecto foi transformada em 1 a 7 pontos, com o objectivo de garantir a coerência métrica. Na última coluna da Tabela 1 podem observar-se os valores de significância da comparação de médias dos itens entre as duas situações observadas, através do teste T de Wilcoxon.

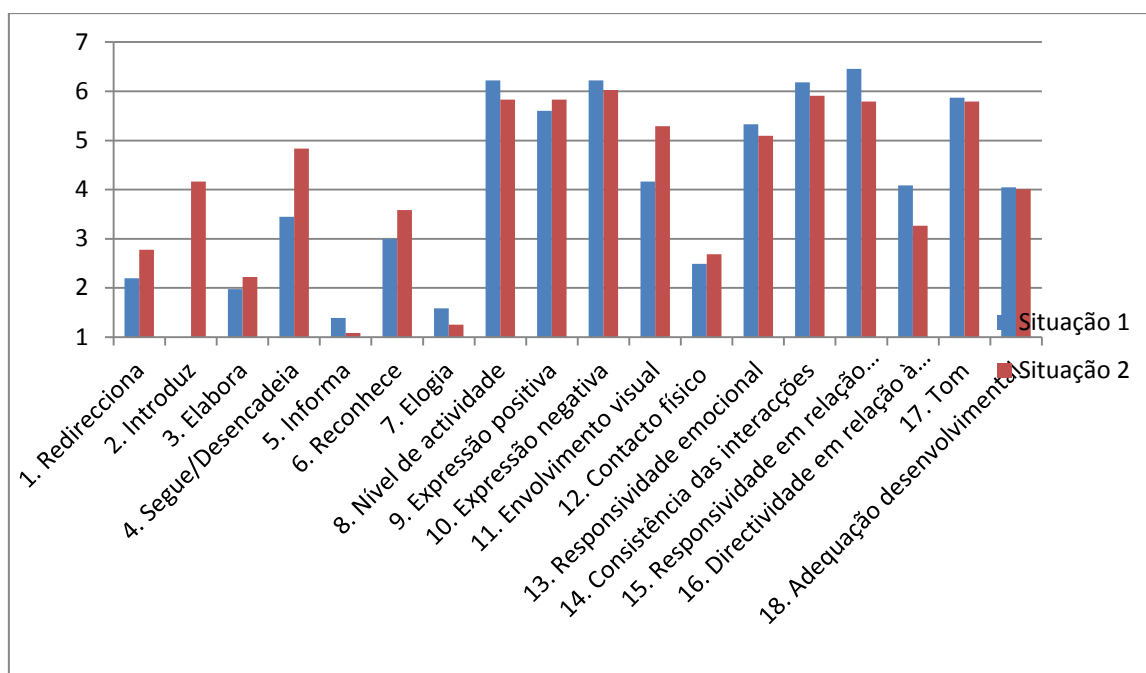


Figura 1. Médias dos 18 itens da EAEE-M para as situações de jogo (1) e de diálogo emocional (2).

Verifica-se que na situação de jogo as mães deram mais informações não relevantes para as actividades propostas e elogios, foram mais responsivas aos seus interesses da criança e exibiram menos comportamentos directivos.

Na situação de diálogo emocional, as mães redireccionaram mais a atenção das crianças, deram mais sugestões ou ordens directamente desencadeadoras de respostas e reconheceram o que as crianças fizeram, disseram ou sentiram. Enquanto que na situação de jogo as mães não introduziram novas actividades, na situação de diálogo emocional apresentaram várias pistas para que a criança explorasse a emoção pretendida.

Para analisar as associações entre os itens na situação de jogo e na situação de diálogo emocional, procedemos ao cálculo do coeficiente de correlação de Spearman, alternativa não paramétrica ao teste de correlação de Pearson, utilizada devido à violação do pressuposto de normalidade ao nível dos itens. Este procedimento permitiu-nos verificar que 15 dos 18 itens da escala estão positivamente associados entre si nas duas situações (cf. Tabela 2). Especificamente, observaram-se correlações positivas fortes⁴ em nove itens: Desencadeia, Reconhece, Expressão positiva, Expressão negativa, Contacto Físico, Responsividade Emocional, Directividade, Tom e Adequação desenvolvimental. Foram

⁴ Estas interpretações seguem os critérios definidos por Cohen (1988, *in* Pallant, 2001): a partir de (-).10 corresponde a uma associação fraca, de (-).30 a (-).49 a uma associação de valor moderado e de (-).50 a (-)1 a variáveis altamente associadas.

Tabela 2. Correlações entre os resultados obtidos nos 18 itens da EAEE-Mães na situação de jogo e de diálogo emocional.

Jogo	Itens da situação 2 – Diálogo Emocional																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Redirecciona	.49**	-.16	-.18	-.18	-.26	.13	-.31	-.18	.23	.34*	-.11	-.38*	.26	.04	.36*	.36*	.34*	-.01
2. Introduz	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
3. Elabora	-.29	-.23	.05	.12	-.21	.01	.12	.10	-.15	-.26	.13	.23	-.02	.28	-.05	-.08	-.28	.12
4. Segue/Desencadeia	.01	.38*	.32	.53**	.11	.34*	.37*	.38*	.11	.21	.19	.46**	.34*	.15	-.07	-.20	-.04	.31
5. Informa	-.15	.15	-.17	.22	.22	-.03	.23	.28	.23	.08	.20	.11	.05	.06	-.29	-.19	.09	.21
6. Reconhece	-.12	.30	.30	.38*	.04	.54**	.23	.40*	.14	-.10	.24	.34*	.34*	.25	-.17	.09	.06	.35*
7. Elogia	-.09	.20	.40*	.33*	.15	.23	.35*	.31	.09	-.08	.08	.32	.14	.03	-.23	-.17	-.15	.16
8. Nível de actividade	.00	.25	.26	.35*	.14	.20	.32	.34*	.27	.05	.34*	.25	.22	.32	-.29	-.31	-.08	.18
9. Expressão positiva	.25	.03	.05	.16	.20	.40*	.35*	.20	.73**	.32	.27	.23	.50**	.01	-.07	.20	.58**	.18
10. Expressão negativa	.38*	-.10	-.03	.13	-.16	.36*	-.14	.12	.21	.59**	.28	.15	.54**	.39*	.18	.49**	.48**	.31
11. Envolvimento visual	.23	.15	-.11	.11	.01	.35*	.20	.16	.47**	.25	.37*	.23	.50**	.32	-.02	.27	.53**	.23
12. Contacto físico	-.08	.06	.33*	.35*	.32	.26	.39*	.43**	.29	.03	.33*	.60**	.36*	.13	-.21	.07	.23	.43**
13. Responsividade emocional	.16	.14	.31	.40*	.01	.51**	.20	.31	.50**	.28	.50**	.32	.63**	.26	.05	.37*	.61**	.47**
14. Consistência das interacções	-.01	.10	.01	.21	-.14	.02	-.15	.10	-.12	-.09	.04	.11	.05	.37*	-.12	.08	-.09	.11
15. Responsividade em relação aos interesses das crianças	.17	-.16	-.05	.08	-.33*	.12	-.08	.10	.11	.25	.18	.12	.44**	.33*	.27	.56**	.41*	.32
16. Directividade em relação à criança	-.01	-.25	.05	-.08	-.28	.10	-.27	-.17	-.15	.02	-.10	.00	.16	-.16	.38*	.57**	.25	.08
17. Tom	.33*	-.21	-.22	.14	-.08	.12	-.04	.07	.43**	.24	.27	.07	.32	.21	-.09	.33*	.54**	.21
18. Adequação desenvolvimental	-.19	.12	.35*	.29	-.17	.33*	.19	.35*	.03	-.17	.25	.43**	.37*	.41*	.02	.04	.01	.52**

** $p < .01$; * $p < .05$.

notadas correlações positivas moderadas em cinco itens: Redirecciona, Elogia, Nível de actividade, Envolvimento visual e Consistência das interacções. Como não se verificou variação no item Introduz, não foi possível calcular a correlação. Nos restantes três itens não foram registadas correlações estatisticamente significativas entre as duas situações de observação, o que poderá ser explicado pela baixa variação dos resultados. No caso do item Informa, uma vez que na situação de jogo, as 36 respostas foram cotadas de 1 a 3 em 7 pontos, e na situação de diálogo de 1 até 4 em 7 pontos. É importante também salientar a possibilidade do acaso na ocorrência de situações imprevistas pelas mães no decorrer das filmagens, por exemplo, chamadas telefónicas, etc., que poderá ter influenciado as situações de fornecimento de informações não relevantes às situações a observar.

A correlação positiva observada em 14 dos 18 itens aponta para um estilo de interacção das mães consistente nas duas situações de observação, o que justifica o uso das pontuações médias nas análises de dados posteriores.

2.3.1.1.Consistência interna

O número de participantes não permite executar uma análise factorial, nem confirmatória, nem exploratória, de forma a confirmar a pertença dos itens a cada dimensão. Assim, tendo em consideração os itens que integram as dimensões identificadas em M1 com a EAEE-Mães, procedemos ao cálculo da consistência interna dos resultados, através do coeficiente alfa de Cronbach.

Os valores obtidos foram .88 e .86 para a Responsividade e o Ensino Activo, respectivamente. Estes resultados apoiam a inclusão dos itens de Responsividade (redireccionamento, directividade, responsividade face aos interesses da criança, tom, expressão negativa, responsividade emocional, reconhecimento e consistência das interacções) e de Ensino Activo (nível de actividade, a elaboração, a adequação desenvolvimental, o desencadeamento das respostas, a expressão positiva, o elogio e a informação adicional) nas respectivas escalas, tal como havia sido decidido com os dados de M1.

1.1.2.1.Resultados descritivos da Responsividade e Ensino Activo e variáveis sócio-demográficas

Apresenta-se de seguida os resultados descritivos das duas escalas, que se constituem variáveis do presente estudo (cf. Tabela 3). Aparentemente as mães usam com maior frequência comportamentos responsivos do que de ensino. Quanto às variáveis sociodemográficas estudadas, sexo da criança e nível de escolaridade das mães, foram analisados os resultados descritivos do grupo amostral.

Tendo em conta o sexo das crianças, foi realizado um teste T para amostras independentes com o objectivo de comparar as médias obtidas nas duas dimensões. A variável Responsividade em mães com raparigas foi significativamente superior do que em mães com rapazes, $t(32)=2.55$; $p=.02$. A diferença entre as médias do Ensino Activo em M3 em mães de raparigas e de rapazes e foi marginalmente significativa, $t(32)=1.91$; $p=.07$.

Quanto à associação da Responsividade e do Ensino Activo com a escolaridade das mães, os coeficientes de correlação revelaram uma correlação não significativa no que diz respeito à Responsividade, e uma correlação moderada em relação ao Ensino Activo ($t(32)=.50$; $p=.003$).

Tabela 3. Estatísticas descritivas das dimensões Responsividade e Ensino Activo, em função do sexo das crianças.

	Responsividade				Ensino Activo			
	Mín.	Máx.	M	DP	Mín.	Máx.	M	DP
Raparigas	4.38	6.28	5.39	.54	3.03	5.21	4.19	.56
Rapazes	3.19	6.01	4.79	.88	2.50	4.71	3.79	.71
Total	3.19	6.28	5.09	.78	2.50	5.21	3.99	.66

1.2. Capacidade intelectual das crianças (M3)

Os resultados dos participantes nas MCPR variaram entre 13 e 36 pontos ($M=29,19$; $DP=5,65$). Recorde-se que as crianças tinham, neste momento, no mínimo 109 e no máximo 125 meses ($M=118,19$; $DP=3,60$) de idade cronológica.

A análise inferencial das distribuições através Kolmogorov-Smirnov permitiu verificar a violação do pressuposto de normalidade da distribuição, com a existência de dois valores extremos (*outliers*). Estes valores foram localizados e excluídos das análises estatísticas (valores de 13 e na 14 na pontuação total obtida), sendo que a amostra ficou reduzida a 34 díades.

1.3.Comportamentos interactivos maternos e capacidade intelectual das crianças

A fim de dar resposta ao segundo objectivo desta dissertação, iremos analisar a relação entre os comportamentos interactivos maternos e o desenvolvimento intelectual das crianças em idade escolar, de forma longitudinal e transversal.

Verificando a distribuição dos resultados obtidos em cada uma das sete variáveis em estudo (Responsividade no M1, M2 e M3; Ensino Activo no M1, M2 e M3; e MCPR), aferimos que os resultados obtidos em quatro variáveis violaram os pressupostos da distribuição normal, a saber: Ensino Activo, no M1; Responsividade, no M2, e no M3, e MCPR (já referido). Analisando a distribuição dos dados das respectivas variáveis na amostra, através da opção *Explore* do SPSS, pela inspecção das *boxplots* foram detectados seis *outliers*, optando-se por eliminar estes sujeitos da amostra.

Numa nova análise da distribuição das variáveis, confirmou-se a normalidade da distribuição das variáveis Ensino Activo em M1 e MCPR, não sendo ainda assegurada a normalidade nas variáveis Responsividade em M2 e Responsividade em M3. O exame dos histogramas destas últimas permitiu apurar que ambas apresentavam distribuições assimétricas negativas. Seguindo o procedimento estatístico aconselhado por Tabachnick e Fidell (2001), optámos por transformar os valores de cada variável através do cálculo da sua raiz quadrada. Uma nova verificação da distribuição amostral da Responsividade em M2 e M3, após esta transformação, conduziu à constatação da sua normalidade.

Verificadas as distribuições normais de todas as variáveis, foi usada a correlação paramétrica de Bravais-Pearson na análise das relações:

- a) *Transversais*, ou seja, a relação entre a Responsividade e Ensino Activo das mães de crianças com 8-10 anos (M3) e a capacidade intelectual destas crianças (M3);
- b) *Longitudinais*, ou seja, a relação entre a Responsividade e o Ensino Activo, aos 1-3 anos (M1), aos 4-6 anos (M2) e aos 9-10 anos (M3) e o desenvolvimento intelectual das crianças em M3. A tabela 4 apresenta as correlações encontradas entre os comportamentos interactivos maternos e as MPCPR.

1.3.Relações transversais

Foram analisadas as relações entre a Responsividade e o Ensino Activo primeiramente entre si, e posteriormente com os resultados das crianças na prova de capacidade intelectual MCPR.

No que diz respeito à relação entre as dimensões Responsividade e Ensino Activo no M3, observámos uma associação positiva forte [$r(34) = .60, p < .01$]. Isto é, as mães com comportamentos indicadores de maior responsividade também tendem a apresentar os comportamentos indicadores de ensino activo, existindo alguma sobreposição entre os dois comportamentos interactivos maternos. Esta constatação vai ao encontro das associações positivas fortes entre Responsividade e Ensino Activo encontrados em M1 [$r(114) = .67, p < .01$] e M2 [$r(93) = .64, p < .01$]. Note-se que, apesar de as duas dimensões estarem fortemente relacionadas ao longo dos três momentos de investigação, há um ligeiro decréscimo da sua relação ao longo do tempo.

Tabela 4. Intercorrelações da Responsividade e Ensino Activo nos três momentos de observação diádica e correlações com as MPCR.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Responsividade M1	1 (n=114)						
2. Ensino Activo M1	.67** (n=114)	1 (n=114)					
3. Responsividade M2	.50** (n=77)	.39** (n=77)	1 (n=93)				
4. Ensino Activo M2	.22 (n=77)	.38** (n=77)	.64** (n=93)	1 (n=93)			
5. Responsividade M3	.01 (n=29)	.02 (n=29)	.57** (n=29)	.33 (n=29)	1 (n=34)		
6. Ensino Activo M3	.12 (n=29)	.09 (n=29)	.12 (n=29)	.39* (n=29)	.60** (n=34)	1 (n=34)	
7. MPCR M3	.41* (n=33)	.10 (n=33)	.10 (n=32)	-.27 (n=32)	.17 (n=34)	.20 (n=34)	1 (n=38)

** $p < .01$; * $p < .05$.

Os resultados obtidos nas dimensões Responsividade e Ensino Activo não estão significativamente relacionados com a classificação das crianças nas MPCR no M3 (cf. Tabela 4).

1.3.2. Relações longitudinais

No que se refere às relações longitudinais entre os comportamentos interactivos maternos, foram confirmadas associações entre a Responsividade e o Ensino Activo ao longo dos três momentos de investigação. A Responsividade em M1 aparece fortemente correlacionada com a Responsividade em M2, assim como a Responsividade em M2 foi fortemente correlacionada com a Responsividade em M3. Foram também encontradas

associações moderadas entre o Ensino Activo em M1 e o Ensino em M2, e entre o Ensino Activo em M2 e o Ensino Activo em M3.

De seguida, será feita a análise das relações entre a Responsividade e o Ensino Activo, em M1, M2 e M3, e a capacidade intelectual em M3. Foram verificadas associações positivas moderadas entre as dimensões de Responsividade em M1 e os resultados nas MPCR, em M3. Este valor indicou que, quanto maiores foram os valores de Responsividade das mães quando os seus filhos tinham um a três anos, mais elevados eram os valores de capacidade intelectual quando as crianças têm oito a dez anos.

A análise dos resultados das relações longitudinais entre Ensino Activo em M1, Responsividade e Ensino Activo e em M3 não permitiu apontar associações significativas com os resultados nas MPCR em M3.

1. 3.3. Efeito da escolaridade materna na relação entre a Responsividade e o Ensino Activo e a capacidade intelectual das crianças

Foi explorada a relação entre os resultados obtidos nas dimensões Responsividade e Ensino Activo e a capacidade intelectual no M3, controlando o efeito dos anos de escolaridade maternos, através do método de correlação parcial. A análise prévia da normalidade da distribuição amostral permitiu assegurar a não violação dos princípios requeridos por este tipo de procedimento estatístico.

A comparação das correlações simples com as correlações parciais permite verificar que a correlação (negativa) entre o Ensino Activo em M2 e os resultados das MPCR em M3 é a única que, quando o efeito do nível de escolaridade materno é controlado, muda o valor de significância estatística, passando a assumir um valor moderado [$r_p(34) = -.39, p < .05$]. As restantes diferenças nas correlações simples e parciais não são significativas.

Tabela 5. Correlações simples e parciais, controlando a escolaridade das mães, entre a Responsividade e o Ensino Activo, e as MPCR.

Momento de observação	Dimensão da EAEE	MPCR	
		<i>r</i>	<i>r_p</i>
M1 (n = 33)	Responsividade	.41*	.39*
	Ensino Activo	.10	.07
M2 (n = 32)	Responsividade	.10	.13
	Ensino Activo	-.27	-.37*
M3 (n = 34)	Responsividade	.17	.13
	Ensino Activo	.20	.07

* $p < .05$

1.3.4. Análise de regressão múltipla

Com o objectivo de verificar se a capacidade intelectual das crianças participantes é explicada pelas duas dimensões dos comportamentos interactivos maternos ao longo dos três momentos da investigação, tomando em conta o efeito relativo da escolaridade materna, foi efectuada uma análise de regressão múltipla hierárquica. Assumiram-se como variáveis independentes cada uma das dimensões dos comportamentos, nos diferentes momentos temporais analisados, tendo como variável dependente a capacidade intelectual das crianças em M3, e ainda, como variável constante, os anos de escolaridade maternos. As suposições de normalidade da distribuição da amostra, de ausência de valores extremos, ausência de singularidade e multicolinearidade foram verificadas.

Usando como critério estatístico o momento temporal da investigação, o modelo de selecção de variáveis aplicado divide-se em quatro blocos: no primeiro, apenas se considera a influência relativa dos anos de escolaridade das mães; no segundo bloco, entram as variáveis Responsividade e Ensino Activo do M1; no terceiro, entram as variáveis Responsividade e Ensino Activo, recolhidas em M2; no quarto e último bloco, introduziram-se as variáveis Responsividade e Ensino Activo de M3. A Tabela 6 apresenta os resultados apurados que integram o estudo da variância do efeito global do modelo hipotetizado nos resultados obtidos nas MPCR em M3, assim como a contribuição de cada variável independente.

Combinando todos os factores considerados, o modelo considerado, no passo 4, explica 51,8% da variabilidade dos resultados, $R^2 = .52$; $R^2_{ajus} = .36$, $F(2, 21) = 4.08$, $p < .05$. No primeiro bloco, a variável anos de escolaridade materna não explicou a variância das MPCR no M3, não revelando poder preditivo na equação. Com a introdução das variáveis de comportamento interactivo materno analisadas em M1, no bloco 2, o modelo explicou 22,4% da variância ($R^2 = .22$). As dimensões interactivas, por si só, contribuíram 22,3% para a explicação do modelo ($R^2_{Change} = .11$). A dimensão Ensino Activo em M1 não contribuiu significativamente para o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças em idade escolar. Pelo contrário, a variável Responsividade em M1 contribuiu individualmente para os resultados das crianças na MPCR ($\beta = .62$, $p < .05$).

Seguidamente, o bloco 3 integrou as variáveis de interacção materna identificadas em M2 e explicou 33,1% da variância total do modelo ($R^2 = .33$). Em isolado, as variáveis

introduzidas neste momento apresentaram um contributo individual de 10,6% nos efeitos da capacidade intelectual em M3 ($R^2\text{Change}=.11$). Neste bloco, não foram significativos os efeitos preditivos dos anos de escolaridade materna ou dos comportamentos interactivos maternos em M1 e M2.

Tabela 6. Sumário da análise de regressão múltipla hierárquica para as variáveis que influenciam a capacidade intelectual das crianças com 9 e 10 anos ($N = 34$).

Variáveis do Modelo	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	R^2	R^2_{aj}	R^2 Change	F Change
Passo 1				.00	-.04	.00	.05
-Constante	32.00	6.66					
-Anos de escolaridade da mãe	-.04	.17	-.04				
Passo 2				.22	.13	.22	3.59
-Constante	25.58	8.56					
-Anos de escolaridade da mãe	-.07	.16	-.07				
- Responsividade em M1	3.66	1.40	.62*				
- Ensino Activo em M1	-2.30	1.74	-.31				
Passo 3				.33	.19	.11	1.83
-Constante	29.13	9.85					
-Anos de escolaridade da mãe	-.03	.15	-.03				
- Responsividade em M1	2.97	1.54	.50				
- Ensino Activo em M1	-1.04	1.81	.14				
- Responsividade em M2	1.54	2.09	.19				
- Ensino Activo em M2	-3.41	1.87	-.44				
Passo 4				.52	.36	.19	4.08*
-Constante	1.14	15.28					
-Anos de escolaridade da mãe	.25	.19	.29				
- Responsividade em M1	-2.86	3.45	-.49				
- Ensino Activo em M1	1.78	2.09	.24				
- Responsividade em M2	14.27	7.49	1.77				
- Ensino Activo em M2	-12.33	4.63	-1.60				
- Responsividade em M3	-5.83	3.67	-1.20				
- Ensino Activo em M3	8.18	3.77	1.43*				

* $p < .05$.

No último bloco, incluíram-se as variáveis maternas de M3, contribuindo no total para a explicação de 51,8% da variância do modelo ($R^2=.52$). As variáveis relativas aos comportamentos interactivos maternos em M3, contribuíram com 18,3% da variância para o modelo ($R^2\text{Change}=.19$). De todas as sete variáveis incluídas no passo 4, apenas o Ensino Activo em M3 contribuiu estatisticamente de forma significativa ($\beta=1.43$, $p<.05$).

Sumariando, o modelo estudado revelou-se adequado na explicação da variância dos resultados de capacidade intelectual das crianças participantes. Foi demonstrado o contributo significativo da variável responsividade materna em M1 e, ainda, da variável ensino activo em M3 na capacidade intelectual das crianças.

Capítulo IV – Discussão dos Resultados e Conclusão

O primeiro objectivo deste trabalho consistiu no estudo da adaptação da EAEE-Mães (tradução e adaptação de Cruz et al., 2004) para observar e avaliar os comportamentos interactivos de mães com crianças em idade escolar. Nesta investigação de cariz exploratório, concluímos que as 36 mães em estudo exibiram comportamentos de ensino e de afecto na interacção com os seus filhos passíveis de avaliação através dos 18 itens que constituem a escala, assim como nas duas subescalas previamente definidas aquando da sua aplicação aos 1 a 3 anos de idade (Aguiar, 2009; Cruz, 2004; Cruz & Aguiar, 2008, 2009).

Para aproximar a situação de observação dos estilos comportamentais maternos às características de um novo período desenvolvimental analisado, houve necessidade de se redefinirem as tarefas que a díade deveria realizar em conjunto, e, conseqüentemente, os critérios a ter em consideração na classificação comportamental materna, mediante esta alteração. Assim, a situação de jogo, que em M1 e M2 era posta em prática com um conjunto padrão de brinquedos adequados à etapa de desenvolvimento das crianças, foi substituída pela utilização de dois jogos de tabuleiro amplamente conhecidos, o “4 em linha” e o “Quem é quem?”. Estes implicam, por norma, trocas verbais frequentes entre os jogadores e o uso de estratégias de jogo. À situação de jogo foi acrescentada uma situação de diálogo emocional. As mães, nesta situação, deveriam estimular os seus filhos a apresentarem um episódio biográfico onde tivessem sentido cinco emoções: alegria, tristeza, medo, zanga e orgulho. A tónica emocional dominante nesta situação de interacção parece ser útil na caracterização de estilos maternos interactivos, reforçando especialmente a análise do estilo afectivo materno subjacente. É esperado que dos 8 aos 10 anos as crianças já possuam competências de reconhecimento e regulação emocional, bem como de recordação, organização, produção de um discurso que permita uma exposição e discussão coerente sobre este tópico (Bauer, 2006; Oppenheim, Nir, Warren & Emde, 1997). As situações de observação afiguraram-se pertinentes, uma vez que os participantes se mostraram motivados para participar e conseguiram cumprir as tarefas de forma maioritariamente descontraída e bem-humorada.

Ao nível metodológico, as situações de observação favoreceram o aparecimento de comportamentos semelhantes aos que ocorrem em interacções comuns e toda a organização da experiência favoreceu a disponibilidade necessária para que a díade participasse naturalmente.

A fidelidade dos dados obtidos foi assegurada, fixando-se aproximadamente em 94% a percentagem média de acordo interobservadores. O valor do acordo segue os

resultados médios alcançados em M1 e em M2. Os valores médios inferiores do coeficiente *kappa* ponderado (que toma em consideração o efeito do acaso na estimativa) nos três momentos de investigação reflectem a utilização pouco frequente de algumas pontuações na escala.

O treino inter-observadores com recurso aos registos videográficos das interacções observadas em M2 e M3 foi essencial para a obtenção do acordo em M3. A partir do treino de codificação da escala com várias observações das filmagens de díades em idade pré-escolar foi possível extrair o significado de cada critério a avaliar e as modalidades comportamentais que nele se incluíam. A apropriação deste conhecimento permitiu conjecturar as mudanças necessárias na definição e operacionalização dos critérios a aplicar com as díades em idade escolar.

No que se refere à variabilidade dos itens nas duas situações observadas em M3 as mães na situação de jogo forneceram em geral mais informação adicional, elogiaram e foram mais responsivas aos interesses dos seus filhos. Já na situação de diálogo emocional foram mais frequentes comportamentos de introdução de situações concretas que ilustraram a emoção pretendida, de redireccionamento em função de objectivos próprios, de formulação de perguntas, pedidos ou comentários, de reconhecimento de ideias e emoções que a criança verbalizava e, ainda, de fornecimento de pistas adequadas em função do pedido da tarefa.

Apesar de não termos sistematizado esta informação neste estudo, percebemos na situação de diálogo, alguma dificuldade evidenciada pelas crianças na expressão emocional. Um certo desconforto, timidez ou resistência marcaram algumas participações, o que contrastou com o interesse unânime pelos jogos. Este facto está provavelmente associado a um aumento da complexidade do papel materno, interessando-nos neste ponto as estratégias implementadas pelas mães.

Apesar das diferenças na frequência ou intensidade das manifestações comportamentais das mães observadas em função das duas tarefas, as características maternas reveladas nas duas situações observadas afiguraram-se complementares na consistência de estilos maternos de interacção, o que justificou a utilização de valores médios. Esta constatação tem por base as correlações positivas observadas entre a maioria dos itens na situação de jogo e na situação de diálogo (9 itens fortemente correlacionados e 5 itens moderadamente correlacionados, em 18 itens constituintes). A conjugação dos resultados obtidos nas duas situações permitiu que se encontrasse um estilo interactivo materno mais próximo do estilo das mães em diferentes situações quotidianas.

Foi estudada a consistência interna das duas dimensões compósitas identificadas com a EAEE-Mães - Responsividade e Ensino Activo - a partir da análise factorial do M1, com os dados recolhidos em M3. Os resultados permitiram confirmar a composição das duas dimensões. Para a dimensão Responsividade contribuíram os itens relativos a comportamentos de redireccionamento, que exprimiam menores níveis de directividade, responsividade face aos interesses da criança, tom agradável, menores níveis de expressão negativa, responsividade emocional, reconhecimento de pensamentos, emoções e acções que a criança ia demonstrando e consistência das interacções. Na dimensão Ensino Activo sobressaíram comportamentos que reflectiram um nível de actividade elevado, a elaboração de respostas da criança, a adequação comportamental ao nível de desenvolvimento da criança, o desencadeamento das respostas, a expressão positiva, o elogio e a informação adicional. Os valores de consistência interna obtidos em M3 são adequados, à semelhança do que aconteceu em M1 e M2..

O segundo grande propósito desta investigação consistiu em apurar se os comportamentos interactivos maternos nos três momentos de investigação das interacções diádicas se relacionavam com a capacidade intelectual das crianças dos 8 aos 10 anos. As MPCR permitiram realizar uma avaliação fiel e válida das competências intelectuais das crianças aos 8 a 10 anos, por razões relacionadas com a sua imparcialidade de medida quanto a aprendizagens específicas e detalhes culturais, a ausência de viés linguístico no desempenho, por ser relativamente simples e rápido o seu transporte, aplicação, cotação e análise, e, ainda, pela sua aferição para a população portuguesa (Simões, 2000). Os dados recolhidos na aplicação desta prova foram internamente consistentes, em concordância com os resultados da aferição nacional.

Em M3, a dimensão Responsividade apareceu significativamente associada à dimensão Ensino Activo, à semelhança do que aconteceu em M1 e M2. As mães observadas em interacção com os seus filhos, ao apresentarem comportamentos responsivos, reconhecendo as emoções e os interesses das crianças, e respondendo contingentemente às suas necessidades de forma afectuosa, tendiam também a exhibir comportamentos de ensino activos, estimulantes, adequados à situação e à criança, na medida em que valorizavam e expandiam as suas respostas.

Não foram encontrados resultados correlacionais significativos entre os comportamentos maternos de Responsividade e Ensino Activo em idade escolar e a capacidade intelectual da criança nesta etapa desenvolvimental. Este resultado levou-nos a questionar outros factores, parentais e contextuais, que poderão ter contribuído para o

desenvolvimento desta capacidade intelectual das crianças, a qual requer a aplicação de recursos internos de raciocínio abstracto, não dependentes de aprendizagens específicas. Ao nível parental, estudámos a possibilidade de comportamentos interactivos maternos mais precoces, na infância e em idade pré-escolar, contribuírem para a explicação do desenvolvimento cognitivo das crianças participantes em idade escolar. Ao nível contextual, o NSE tem vindo a ser considerado uma variável importante na compreensão de diferenças individuais nos comportamentos que as mães põem em prática nas interacções com os seus filhos, tendo neste âmbito especial relevância o indicador do nível de escolaridade materna (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1997; Cruz & Aguiar, 2008; Davis-Kean, 2005; Ferreira & Abreu-Lima, 2010; Richman et al. 1992; Richman, Miller & LeVine, 1992). Prevendo-se que esta variável tivesse uma ponderação nos comportamentos interactivos maternos e nos níveis de capacidade intelectual, foi decidido incluí-la nas análises posteriores.

Longitudinalmente observámos em primeiro lugar a relação entre comportamentos interactivos das mães participantes nos três momentos do estudo. Foram registadas correlações positivas fortes na responsividade materna de M1 para M2 e de M2 para M3. Relativamente aos comportamentos de ensino observa-se um padrão idêntico de correlações, mas agora de valor moderado. Estes resultados apontam para uma trajectória interactiva mais estável da responsividade e menos estável do ensino activo materno. Esta diferença na estabilidade das duas dimensões poderá ser fundamentada por uma maior independência da responsividade em relação à situação em que é observada. Aparentemente, a responsividade parece ser um processo interactivo que marca as várias actividades quotidianas, estando ligada a um estilo afectivo mais constante. A observação do ensino activo, por sua vez, talvez seja mais específica, em função do grau de estímulo materno que certas experiências conjuntas requerem. Situações de jogo ou académicas, por exemplo, serão ideais para que a mãe assuma um papel activo e instrutor na interacção, que deverá ser moldado em função do período desenvolvimental do seu filho.

Poderá argumentar-se, a este respeito, que as necessidades desenvolvimentais das crianças ao longo do tempo levarão as mães a adoptar comportamentos interactivos cada vez mais específicos, que poderão marcar diferenças mais nítidas em relação ao estilo de responsividade e de ensino que imprimem nas interacções (como verificado e discutido anteriormente, quanto à ligeira diminuição dos valores correlacionais entre as duas dimensões ao longo dos três momentos observados), e também a respeito da relação menos estável do Ensino Activo ao longo do tempo. O período escolar comporta por natureza uma

focalização diádica no trabalho académico da criança, que favorecerá, eventualmente, comportamentos maternos de ensino mais frequentes e especializados, cuja estimulação para a aprendizagem será o objectivo directo da mãe, talvez nesta fase mais independente das suas acções responsivas (Landry et al., 2001). Todavia, esta tendência terá de ser encarada com distanciamento, por factores de duas ordens: em primeiro lugar, o tamanho da amostra não é representativo da população, o que exige que se comprove esta ligeira diminuição com um número significativo de sujeitos; em segundo lugar, após assegurado o critério de representatividade, será conveniente observar se este é um efeito independente, específico da idade escolar, ou se está inserido numa lógica desenvolvimental mais ampla das díades, que se estenderá nas próximas etapas.

Por outro lado, procurámos apurar se os comportamentos interactivos maternos mais precoces se relacionariam com a capacidade intelectual das crianças em idade escolar. A Responsividade em M1 foi moderadamente associada aos resultados nas MPCR em M3. O nível de escolaridade, controlado na relação entre as variáveis, teve poucos efeitos. A relação entre Responsividade em M1 e os resultados das crianças nas MPCR foi ligeiramente atenuada, ao passo que o Ensino Activo em M2 passou a associar-se negativamente, com os resultados intelectuais de forma moderada.

A associação negativa do Ensino Activo em M2 com a competência intelectual das crianças pode ser lida tendo em conta a influência nefasta da intrusividade parental no desenvolvimento da autonomia, constituindo-se limitadora de experiências úteis no desenvolvimento de capacidades infantis (Bornstein et al., 2008; Cruz & Aguiar, 2009; Ispa, et al., 2004). Em idade pré-escolar, as crianças, à medida que dominam competências motoras e comunicacionais, desenvolvem curiosidade e iniciativa para uma exploração mais independente do meio. Neste estágio desenvolvimental, as mães têm oportunidade de experimentar novas práticas de monitorização e controlo das actividades e práticas estimuladoras da descoberta das crianças, sendo desafiadas a ajustar o seu controlo parental em função das características pessoais do seu filho, e das suas necessidades básicas de segurança, protecção, apropriação de normas sociais, estimulação e afecto. A uma mãe responsiva caberá a partir daqui ser sensível aos interesses que a criança manifesta e evitar ser intrusiva (Wakschlag & Hans, 1999).

A influência do nível de escolaridade materno na capacidade intelectual das crianças participantes deste estudo apoia a concepção de que um nível escolar superior das mães poderá facilitar a ocorrência de comportamentos responsivos precoces e de comportamentos de ensino activo mais positivos. Nesta lógica, a escolaridade materna

assumirá um papel protector, de incremento de um nível intelectual. No entanto, esta amostra de tamanho reduzido é composta maioritariamente por mães com um nível escolar mais elevado do que a média em Portugal, o que poderá comprometer esta interpretação. Será útil replicar esta análise numa amostra representativa ao nível do tamanho e da heterogeneidade, para confirmar o efeito positivo desta variável sociodemográfica, assim como perceber se o efeito será protector, ou em alternativa, de risco ou vulnerabilidade (Wakschlag & Hans, 1999). Nesta via alternativa, originalmente sugerida na explicação de problemas de comportamento, que se afigura pertinente também na explicação do desenvolvimento intelectual, o efeito seria negativo, fazendo declinar os ganhos intelectuais em crianças cujas mães possuam menores níveis escolares.

Testando um modelo de análise de regressão hierárquica que avaliasse o valor preditivo da Responsividade e Ensino Activo em M1, M2 e M3 nas notas obtidas pelas crianças nas MPCR em M3, mantendo constante o nível de escolaridade materno, descobrimos que o modelo proposto é bastante satisfatório. 51,8% da variância dos resultados intelectuais das crianças foi explicado pela conjunção do nível escolar materno, comportamentos interactivos em M1, M2 e M3, em cada um dos passos inseridos, respectivamente. Individualmente, destacou-se neste modelo o poder preditivo da Responsividade em M1 e do Ensino Activo em M3.

A relação encontrada entre a responsividade precoce e as capacidades cognitivas das crianças, reforça o poder explicativo de comportamentos maternos contingentes e afectuosos nos primeiros anos de vida face ao desenvolvimento intelectual ao longo do tempo, defendido por vários autores (Bornstein, 1989; Bornstein, Miyake & Tamis-LeMonda, 1987; Landry et al., 1997; Landry, et al., 2003; Smith, et al., 2006; Tamis-LeMonda & Bornstein, 1989). Estes estudos contrariam a visão que advoga uma importância contínua da responsividade ao longo das trajectórias desenvolvimentais das crianças (Beckwith & Cohen, 1984, cit por Cohen et al., 1986; Beckwith & Cohen, 1989).

De facto, é nos primeiros meses de vida da criança, que se dá um ajustamento entre esta e a mãe, determinante para a regulação comportamental ulterior (Bornstein, 1995; Bornstein & Lamb, 1992 cit por Bornstein & Tamis-LeMonda, 1997). Este sistema de regulação mútua fará com que a criança se torne cada vez mais competente na emissão de sinais, a partir da responsividade materna às suas necessidades, e mais responsiva à mãe, tornando-se activa na exploração do meio (Beckwith & Cohen, 1989; Bornstein et al., 2011; Maccoby & Martin, 1983). Poderemos depreender que mães responsivas estimulam os seus filhos nos primeiros anos de vida a interagir de um modo cada vez mais sofisticado

com elas próprias e com o ambiente envolvente. Através do modo contingente e afectuoso como as mães respondem às suas manifestações, a criança é incentivada a utilizar formas de pensamento que implicam intencionalidade, basilares para o desenvolvimento de estruturas de pensamento mais avançadas. Em crianças cujas mães foram mais responsivas nas primeiras interacções foram notados avanços linguísticos, atencionais e simbólicos mais rápidos na primeira infância (Beckwith & Cohen, 1989; Bornstein, 1989; Bornstein, Miyake & Tamis-LeMonda, 1987; Bornstein & Tamis-LeMonda, 1997; Tamis-LeMonda & Bornstein, 1989), e resultados cognitivos superiores em idade pré-escolar (Landry et al., 1997, 2000; Landry, et al., 2001) e escolar (Beckwith & Cohen, 1984, cit por Cohen et al., 1986; Beckwith & Cohen, 1989; Landry, et al., 2003; Smith, et al., 2006). Antevê-se que a responsividade precoce represente uma função de “arranque” cognitivo, com efeitos positivos duradouros a longo-prazo.

Outro resultado a destacar é a relação entre comportamentos interactivos maternos de ensino no momento escolar com a capacidade intelectual das crianças. O efeito da estimulação activa das mães nas actividades propostas, quando equacionados os comportamentos interactivos em M1 e M2, a responsividade em M3 e os anos de escolaridade das mães ao longo de toda a trajectória observada, foi preditivo para os resultados cognitivos das crianças dos 8 aos 10 anos. Em função do vazio na literatura actual face aos comportamentos de ensino adoptados por mães de crianças em idade escolar e à sua relação com o desenvolvimento cognitivo infantil, este resultado afigura-se promissor. Este estudo demonstrou que as mães com comportamentos activamente envolvidos, que estimulam e expandem as acções dos seus filhos e desenvolvem conhecimentos e competências, capacitam estes de formas de pensamento gradualmente mais complexas. Clarificaram conceitos, discutiram estratégias e modelaram acções. Os seus comportamentos responderam às manifestações das crianças de forma positiva, elogiando e valorizando a participação. Assim, evidenciaram uma abordagem centrada na criança, na sua idade e nas suas capacidades próprias, criando situações interactivas, apropriadas, estimulantes e motivadoras.

Este efeito poderá ser explicado à luz da teoria sócio-cultural de Vygotsky (1978), e mais especificamente, da importância da interacção da criança com um adulto competente, que assume a função de “andaime”, designando uma ligação entre o nível de desenvolvimento actual e o nível de desenvolvimento potencial da criança. Isto é, a criança através de processos maturacionais adquire capacidades e competências que lhe permitem resolver problemas até um determinado nível, independentemente. Mas se um par

competente, neste caso a figura materna, colaborar na resolução de problemas de um nível de complexidade superior que a criança não consegue realizar por si só com sucesso, esta poderá consegui-lo com as ajudas prestadas, e posteriormente integrar a informação que recebeu de forma a dominar uma determinada função independentemente. Quando a mãe desencadeia respostas nas crianças, fornece informações, instrui e modela comportamentos, estimulando activamente a criança, como podemos observar nos comportamentos de ensino exibidos, ela actua ao nível da sua zona proximal de desenvolvimento, estreitando a distância entre o nível actual e o potencial. Ora, a sua colaboração activa promoverá um desenvolvimento mais acelerado dos processos maturacionais da criança, favorecendo níveis intelectuais superiores, como se pôde verificar nesta investigação. Importa ainda referir que a qualidade deste “andaime” materno no desenvolvimento de funções mentais superiores na criança depende da adequação do nível de orientação prestado nas actividades interactivas ao nível desenvolvimental da criança. Não deve ser demasiado simples ao envolver competências que a criança já executa autonomamente, nem demasiado complexa, impossibilitando a criança de a acompanhar (Vygotsky, 1978). A este respeito, Bornstein, Haynes, O’Reilly e Painter (1996), a propósito das vantagens do jogo colaborativo diádico em relação ao jogo solitário, argumentaram já o valor desta função parental para o desenvolvimento infantil.

Como limitação desta investigação devemos ressaltar o número reduzido de díades participantes. As tendências apresentadas carecem de representatividade estatística. Outro impedimento à representatividade da amostra é o nível de escolaridade materno elevado (em média 13 anos escolares completos). A realidade portuguesa actual é caracterizada por níveis de escolaridade maternos inferiores. Seria frutífero comparar mães com um nível de escolaridade mais diferenciado no actual cenário sociocultural português, com o intuito de investigar a importância do nível de escolaridade materno nos comportamentos interactivos maternos, tal como foi já analisado em participantes de uma mesma cultura (Davis-Kean, 2005; Richman et al. 1992). Outro aspecto crítico deste trabalho prende-se com o facto de não controlarmos os resultados desenvolvimentais das crianças em idades anteriores. Quanto aos comportamentos de ensino activo, seria, porventura, mais claro perceber a sua relação positiva ou negativa com a capacidade intelectual das crianças se se distinguísse comportamentos maternos de ensino adequados de comportamentos não-envolvidos ou intrusivos.

Uma das mais-valias da presente investigação consistiu na exploração de relações longitudinais entre comportamentos parentais e os seus efeitos nas crianças, que tem vindo

a ser reclamada pela comunidade científica (Baumwell, Tamis-LeMonda & Bornstein, 1997; Page et al., 2010). As díades foram estudadas em três momentos temporais, procurando-se projectar padrões específicos nas interacções entre as mães e os seus filhos, potencializadores do seu desenvolvimento. Na amostra analisada, comportamentos responsivos precoces das mães contribuíram para a explicação de diferenças individuais na capacidade intelectual das crianças em idade escolar, assim como comportamentos de ensino activo e estimulação em idade escolar. No entanto, estes factores não agem sobre o desenvolvimento intelectual por si só: estão dependentes de comportamentos responsivos e de ensino activo ao longo de todo o percurso diádico observado, desde a infância até a idade escolar, e do nível escolar das mães. Neste estudo, o nível de escolaridade materno, como factor sócio-demográfico, assumiu um papel preponderante como factor de interacção com os comportamentos maternos ao longo do tempo, na explicação dos níveis de raciocínio das crianças dos 8 aos 10 anos

Mais de metade da variância dos níveis de capacidade intelectual das crianças foi explicada pela conjunção do nível de escolaridade materno e de comportamentos interactivos responsivos e de ensino nos três momentos de investigação longitudinal, o que sinaliza a importância do estudo destes factores familiares.

Partindo desta análise exploratória, este estudo origina várias questões de interesse científico. Se encararmos os comportamentos responsivos pelo prisma materno, será essencial perceber que factores poderão determinar a ocorrência ou frequência de comportamentos responsivos e de ensino activo ao longo do tempo. Vários autores apontam para a relação entre certas características das mães e a sua postura em interacção com as crianças, sendo importante estudar, por exemplo, o efeito da psicopatologia depressiva e ansiosa, o apoio social, a vinculação materno-fetal ou a auto-estima das mães. A relação de comportamentos interactivos com a capacidade intelectual deveria ser aprofundada em função de factores específicos de personalidade e de inteligência materna, que poderão assumir um papel significativo. No caso da inteligência, será um efeito geracional genético, ambiental ou de interacção entre ambos? Em alternativa, o conhecimento materno sobre o desenvolvimento infantil, e determinadas crenças ou práticas educativas poderão também desempenhar um papel importante na explicação de diferenças dos interactivos. Ao nível contextual, os comportamentos maternos poderão depender, até certo ponto, de outros subsistemas familiares, sistemas de co-parentais ou maritais, e de sistemas extra-familiares, na implicação, por exemplo, do trabalho dos adultos na vida familiar e nas oportunidades de aprendizagem que outros contextos de vida

da criança poderão facilitar, nomeadamente a escola, o ATL, ou a pertença a grupos recreativos, desportivos, culturais ou religiosos. Variáveis sociodemográficas podem também actuar nas relações interactivas entre mãe e criança. Verificamos que o nível de escolaridade das mães tende a explicar a relação entre os comportamentos que adoptam em situações interactivas diádicas e a capacidade intelectual em idade escolar. Como próximo passo, poderá ser investigado o poder explicativo do sexo da criança, da idade materna, da situação profissional, do rendimento do agregado familiar e da estrutura familiar, entre outros.

O papel da criança nas interacções e o modo como influencia o aparecimento de comportamentos interactivos maternos poderá ser também equacionado, prevendo-se efeitos do temperamento e do nível de envolvimento nas tarefas nas relações entre as variáveis. Partindo do pressuposto que existem efeitos bi-direccionais nas interacções diádicas, é útil compreender que mecanismos actuam, transversal e/ou longitudinalmente, na mãe e na criança, de forma a favorecer padrões comportamentais particulares que favoreçam o desenvolvimento da última.

A capacidade intelectual, como medida de inteligência geral, poderá ser complementada com a adopção de uma óptica multifactorial da inteligência, tentando perceber se o efeito benéfico de comportamentos responsivos e estimulantes é generalizável, ou se actua em maior grau em tipos mais concretos de inteligência humana. A par da capacidade intelectual, poderá ser estudada a influência dos comportamentos interactivos em variáveis de cariz sócio-emocional, assim como variáveis relacionadas com determinadas competências académicas.

Numa perspectiva longitudinal, será interessante continuar a explorar os comportamentos interactivos maternos nos próximos passos das trajectórias desenvolvimentais das crianças participantes, e a sua influência na capacidade intelectual destes futuros pré-adolescentes e adolescentes. Curioso será ainda comparar dados deste género, partindo de uma amostra portuguesa representativa, com resultados recolhidos noutros países, investigando possíveis traços interactivos específicos das mães portuguesas.

E se os comportamentos interactivos maternos se revelaram preponderantes para o desenvolvimento da criança, poderemos prognosticar que interacções da criança com o pai, irmãos, avós ou outros membros da família poderão também influenciar o seu desenvolvimento. Fora da esfera familiar, a análise do tipo de interacções que a criança

estabelece conjuntamente com outras figuras significativas, como vizinhos, pares e professores fornecerá também indicações sobre o seu desenvolvimento.

Os resultados deste estudo apoiam o valor dos papéis da figura materna no processo humano de socialização, como parceira de interacção e instrutora, defendidos por Parke e Buriel (2006), para o desenvolvimento da capacidade intelectual das crianças em idade escolar. A persistência dos efeitos positivos a longo-prazo de comportamentos responsivos precoces ao nível intelectual, que a literatura tem avançado, foi confirmada nesta pequena amostra portuguesa. Além da responsividade, a estimulação activa que as mães demonstraram em idade escolar previu níveis superiores de capacidade intelectual, facto que reclama um investimento futuro na compreensão deste estilo interactivo materno, ainda pouco debatido entre a comunidade científica. O valor preditivo destas duas variáveis em momentos temporais distintos sugere uma tendência evolutiva no tipo de comportamentos interactivos maternos preponderantes para o crescimento intelectual das crianças, que carece de mais investigação científica.

“...human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around them.” (Vygotsky, 1978, p. 88)

Referências Bibliográficas

- Aguiar, C. (2009). *Comportamentos interactivos maternos e envolvimento da criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Barry, R. & Kochanska (2010). A longitudinal investigation of affective environment in families with young children: From infancy to early school age. *Emotion*, 10 (2), 237-249.
- Bauer, H. (2006). Event Memory. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol.2: Cognition, Perception and Language* (6ª Ed.), (pp. 373-425). New York: John Wiley & Sons.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. & Black, A. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.
- Baumrind, D., Larzelere, R. & Owens, E. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*, 10(3), 157-201.
- Baumwell, L., Tamis-LeMonda, C. & Bornstein, M. (1997). Maternal verbal sensitivity and language comprehension. *Infant Behavior and Development*, 20(2), 247-258.
- Beebe, B., Steele, M., Jaffe, J., Buck, K., Chen, H., Cohen, P., Kaitz, M., Markese, S., Andrews, H., Margolis, A. & Feldstein, S. (2011). Maternal anxiety symptoms and mother-infant self and interactive contingency. *Infant Mental Health Journal*, 32(2), 174-206.
- Beckwith, L., & Cohen, S. E. (1989). Maternal responsiveness with preterm infants and later competence. In M. Bornstein (Ed.), *Maternal responsiveness: Characteristics and consequences*, (pp. 75-85). San Francisco: Jossey-Bass.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*. 55, 83-98.
- Bird, A. & Reese, E. (2006). Emotional reminiscing and the development of an autobiographical self. *Development Psychology*, 42(4), 613-626.
- Bornstein, M. H. (1989). Stability in early mental development: From attention and information processing in infancy to language and cognition in childhood. In M. H. Bornstein & N. A. Krasnegor (Eds.), *Stability and continuity in mental development: Behavioral and biological perspectives* (pp. 147-170). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Bornstein, M. H. (2002). *Handbook of Parenting: Vol. 1: Children and parenting* (2ª Ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bornstein, M., Hahn, C.-S., Suwalsky, T. D. & Haynes, M. (2011). Maternal and infant behavior and context associations with mutual emotion availability. *Infant Mental Health Journal*, 32(1), 70-94.

- Bornstein, M., Haynes, O., O'Reilly & Painter, K. (1996). Solitary and collaborative pretense play in early childhood: Sources of individual variation in the development of representational competence. *Child Development*, 67, 2910-2929.
- Bornstein, M. H., Hendricks, C., Haynes, O. M. & Painter, K. M. (2007). Maternal sensitivity and child responsiveness: Associations with social context, maternal characteristics, and child characteristics in a multivariate analysis. *Infancy*, 12 (2), 189-223.
- Bornstein, M. H., Miyake, K., & Tamis-LeMonda, C. S. (1987). A cross-national study of mother and infant activities and interactions : Some preliminary comparisons between Japan and the United States. *Research and Clinical Center for Child Development Annual Report*, 9, 1-12.
- Bornstein, M., Putnick D., Helslingston, M., Gini, M., Swalsky, J., Venuti, P., Falco, S., Giusti, Z., Galperín, C. (2008). Mother-child emotional availability in ecological perspective: Three countries, two regions, two genders. *Developmental Psychology*, 44 (3), 666-680.
- Bornstein, M. H., & Tamis-LeMonda, C. S. (1989). Maternal responsiveness and cognitive development in children. In M. Bornstein (Ed.), *Maternal responsiveness: Characteristics and consequences*, (pp. 49-61). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bornstein, M. H., & Tamis-LeMonda, C. S. (1997). Maternal responsiveness and infant mental abilities: Specific predictive relations. *Infant Behavior and Development*, 20(3), 283-296.
- Boyum, L. & Parke, R. (1995). The role of family emotional expressiveness in the development of children's social competence. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 593-608.
- Bradley, R. (1989). HOME Measurement of Maternal Responsiveness. In M. Bornstein (Ed.), *Maternal responsiveness: Characteristics and consequences*, (pp. 63-74). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cleveland, E. M., & Reese, E. (2005). Maternal structure and autonomy support in conversations about the past: Contributions to children's autobiographical memory. *Developmental Psychology*, 41(2), 376-388.
- Crnic, K. A. & Greenberg, M. T. (1987). Relationships between perceived family style, risk status, and mother-child interactions in two year olds. *Journal of Pediatric Psychology*, 12(3), 343-362.
- Crockenberg, C. & Leekes, E. (2009). Developmental history of care and control, depression and anger: correlates of maternal sensitivity in toddlerhood. *Infant Mental Health Journal*, 30(2), 103-123.
- Cohen, S., Parmelee, A., Beckwith, L. & Sigman, M. (1986). Cognitive development in preterm infants: Birth to 8 years. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 7(2), 102-110.
- Cruz, O.(2005). Parentalidade. Coimbra: Quarteto.
- Cruz, O. & Aguiar, C. (2009). Mothers' interactive behaviors and child engagement: The moderating effect of child care quality. *Psicologia*, XXIII, 87-101.

- Cruz, O. & Aguiar, C. (2008). La consistance de l'intervention éducative parentale: la qualité de l'environnement familial et les comportements interactifs de la mère. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 58(2008), 177-184.
- Cruz, O., Aguiar, C. & Barros, S. (2004). Escala de Avaliação dos Estilos de Ensino : qualidades psicométricas dos dados. *Psico-USF*, 9(2), 165-171.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- Denham, S., Renwick, S. & Holt, R. (1991). Working and playing together : Prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development*, 62, 242-249.
- European Child Care and Education Study Group (1997). *Questionário à família*. Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Linha de investigação nº3 : Psicologia do Desenvolvimento e Adaptação da Criança, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Ferreira, T. & Abreu-Lima, I. (2010). Responsividade materna: Contributo para avaliação. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 255-268). Retirado de <http://www.actassnip2010.com>.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Grimes, C., Klein, T. & Putallaz, M. (2004). Parents's relationships with their parents and peers: Influences of children's social development. In J. B. Kupersmidt & K. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 141-158). Washington, DC: American Psychological Association.
- Haden, C., Haine, R. & Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology*, 33(2), 295-307.
- Harrist, A., Pettit, G., Dodge, K. & Bates, J. (1994). Dyadic synchrony in mother-child interaction: Relation with children's subsequent kindergarten adjustment. *Family relations: Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 43, 417-424.
- Hatzinikolaou, K. & Murray, L. (2010). Sensitivity to negative maternal emotional shifts: effects of infant sex, maternal postnatal depression and interactive style. *Infant Mental Health Journal*, 31(5), 591-610.
- Hoff, E., Laursen, B. & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol. 2: Biology and ecology of parenting* (2ª Ed.), (pp. 231-252). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Isley, S., O'Neil, R., Clatfelter, D. & Parke, R. (1999). Parent and child expressed affect and children's social competence: Modeling direct and indirect pathways. *Developmental Psychology*, 35, 547-560.
- Ispa, J., Fine, M., Halgunseth, L., Harper, S., Robinson, J., Boyce, L., et al. (2004). Maternal intrusiveness, maternal warmth, and mother-toddler relationship outcomes: Variations across low-income ethnic and acculturation groups. *Child Development*, 75, 1613-1631.
- Kemppinen, K., Kumpulainen, K., Raita-Hasu, J., Moilanen, I. & Ebeling, H. (2006). The continuity of maternal sensitivity from infancy to toddler age. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 24(3), 199-212.
- Kivijärvi, M., Voeten, M., Räihä, L., Lertola, K. & Piha, J. (2001). Maternal sensitivity behavior and infant behavior in early intervention. *Infant Mental Health Journal*, 22(6), 627-640.
- Kochanska, G. & Aksan, N. (2004). Development of mutual responsiveness between parents and their young children. *Child Development*, 75(6), 1657-1676.
- Koren-Karie, N., Oppenheim, D., Haimovich, Z., & Etzion-Carasso, A. (2003). Dialogues of seven-year-olds with their mothers about emotional events: Development of a typology. In R. N. Emde, D. P. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur story stem battery and parent-child narratives* (pp. 338-354). New York: Oxford University Press.
- Koren-Karie, N., Oppenheim, D., & Getzler-Yosef, R. (2004). Mothers who were severely abused during childhood and their children talk about emotions: Co-construction of joint narratives in light of maternal trauma. *Infant Mental Health Journal*, 25(4), 300-317.
- Laible, D. J., & Thompson, R. A. (2000). Mother-child discourse, attachment security, shared positive effect, and early conscience development. *Child Development*, 71(5), 1424-1440.
- Landry, S., Smith, K. Miller-Loncar, C. & Swank, P. (1997). Predicting cognitive-language and social growth curves from early maternal behaviors in children at varying degrees of biological risk. *Developmental Psychology*, 33(6), 1040-1053.
- Landry, S., Smith, K. & Swank, P. (2003). The importance of parenting during early childhood for school-age development. *Developmental Neuropsychology*, 24(2,3), 559-591.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Assel, M. A. & Vellet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? *Developmental Psychology*, 37(3), 387-403.
- Landry, S., Smith, K. Swank, P. & Miller-Loncar, C. (2000). Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning. *Child Development*, 71(2), 358-375.
- Lopes, S. L. C. (2010). Comportamentos Interactivos Maternos: Estudo da estabilidade. Dissertação de Mestrado não publicada. Porto: FPCEUP.

- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-Child interaction. In . H. Mussen & E. M. Hetherington, *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development (4^a Ed.)*. New York: Wiley.
- McWilliam, R., Scarborough, A., Bagby, J. & Sweeney, A. (1998). Teaching Styles Rating Scale (TSRS). Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina.
- Martin, J. A., (1989). Personal and interpersonal components of responsiveness. In M. Bornstein (Ed.), *Maternal responsiveness: Characteristics and consequences*, (pp. 49-61). San Francisco: Jossey-Bass.
- Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E., & Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: Mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 637-648.
- Oppenheim, D., Nir, A., Warren, S., & Emde, R. N. (1997). Emotion regulation in mother-child narrative co-construction: Associations with children's narrative and adaptation. *Developmental Psychology*, 33(2), 284-294.
- Oppenheim, D. Koren-Karie, N., Sagi-Schawartz, A. (2007). Emotion dialogues between mothers and children at 4.5 and 7.5 years: Relations with children's attachment at 1 year. *Child Development*, 78(1), 38-52.
- Page, M., Wilhem, M., Gamble, W. & Card, N. (2010). A comparison of maternal sensitivity and verbal stimulation as unique predictors of infant social-emotional and cognitive development. *Infant Behavior and Development*, 33, 101-110.
- Parke, R. & Buriel, R. (2006). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In W. Damon, N. Eisenberg & R. Lerner. *Handbook of Child Psychology: Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development (6^a Ed.)*, (pp. 429-504). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pluess, M. & Belsky, J. (2010). Differential susceptibility to parenting and quality child care. *Developmental Psychology*, 46 (2), 379-390.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using SPSS (Versions 10 and 11)*. Philadelphia: Open University Press.
- Pridham, K., Limbo, R., Schroeder, M., Thoyre S. & Van Riper, M. (1998). Guided participation and development of care-giving competencies for family of low birth-weight infants. *Journal of Advanced Nursing*, 28(5), 948-958.
- Raven, J. C. (1976). *Coloured Progressive Matrices: sets A, Ab, B*. Oxford: Oxford Psychologists Press.
- Reese, E., Haden, C. & Fivush, R. (1993). Mother-child conversations about the past: Relationships of style and memory over time. *Cognitive Development*, 8, 403-430.

- Richman, A., Miller, M. & LeVine, R. (1992). Cultural and educational variations in maternal responsiveness. *Developmental Psychology*, 28(4), 614-621.
- Ruddy, M. & Bornstein, M. (1982). Cognitive correlates of infant attention and maternal stimulation over the first year of life. *Child Development*, 53, 183-188.
- Sameroff, A. J. & Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Eds.), *Review of child development research* (pp. 187–243). Chicago: University of Chicago Press.
- Sanders, M., Markie-Dadds, C. & Turner, K. (2003). *Theoretical, scientific, and clinical foundations of the triple P-Positive Parenting Program: A population approach to the promotion of parenting competence*. Brisbane, Qld, Australia: The Parenting and Family Support Centre.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction* (2^a Ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Sim, J. & Wright, C. (2005). The kappa statistic in reliability studies: Use, interpretation, and sample size requirements. *Physical Therapy*, 85(3), 257-268.
- Simões, M. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das matrizes prgressivas coloridas de Raven (M. P. C. R.)*. Lisboa: Fundação Callouste Gulbenkian.
- Shin, H., Park, Y. J., Ryu, H. & Seomun, G. A. (2008). Maternal sensitivity: A concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 64(3), 304-314.
- Smith, K.E., Landry, S. H., & Swank, P. R. (2006). The role of early maternal responsiveness in supporting school-aged cognitive development for children who vary in birth status. *Pediatrics*, 117(5), 1609-1617.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tamis-LeMonda, C. S., and Bornstein, M. H. (1989). Habituation and maternal encouragement of attention in infancy as predictors of toddler language, play, and representational competence. *Child Development*, 60(3), 738-751.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wakschlag, L. & Hans, S. (1999). Relation of maternal responsiveness during infancy to the development of behavior problems in high-risk youths. *Developmental Psychology*, 35(2), 569-579.

Anexos

Anexo 1

Itens de ensino e de afecto da EAEE-Mães para crianças com idade escolar

Comportamento de ensino	Situação de jogo (1)	Situação de diálogo (2)
1. Redirecciona	Contradiz a criança (ex. na escolha ou nas regras do jogo) ou apresenta qualquer comportamento de censura. Pode em alternativa, e mais positivamente, redireccionar a atenção da criança ao corrigir erros ou propor estratégias de jogo mais eficazes.	Desdiz, contradiz ou contrapõe a opinião da criança (dizendo p. ex. "Essa não, outra situação." ou "Isso não é zangado/a, é triste!") ou insiste que a criança sabe responder após esta dizer que não sabe.
2. Introduz	Proporciona uma actividade nova quando a criança não está envolvida e/ou não a conhece. Normalmente está envolvida na tarefa e o filho/a deambula, observa, vagueando. Verbalmente concretiza-se por convites à participação numa actividade nova, perguntas sobre o que está a fazer, sugestões de actividades alternativas. Comportamentos não-verbais valorizados prendem-se com o transporte de materiais para junto da criança, p. ex.	Não se limita a pedir à criança uma situação em que ela se tenha sentido como o indicado no cartão, mas apresenta ela própria uma situação concreta à criança. O observador deverá analisar quantas vezes a mãe introduz as situações específicas, de forma a decidir: 1 ponto = Nunca apresenta situações, fazendo antes uma introdução subtil com perguntas abertas. 4 pontos = Fornece pistas para que a criança identifique as situações. 7 pontos = Introduz directamente as situações relativas às emoções.
3. Elabora	Fornece informação ou materiais para desenvolver o envolvimento da criança, complexificando e expandindo ideias ou acções da criança. Pode, verbalmente, narrar actividades, clarificar, desenvolver ou explicar conceitos, transpor o discurso da criança com palavras adicionais; assim como, não-verbalmente, demonstrar uma acção, modelá-la.	
	Revela ou discute estratégias, podendo ainda discutir as regras do jogo.	Dá pistas para a criança recordar um acontecimento passado sem o enunciar ou explica o significado de

		uma palavra ou expressão.
4. Segue/ Desencadeia	Sugestiona, dá indicações ou ordens directas e estruturadas.	
	Faz perguntas, instruções, comentários ou gestos que não implicados no próprio jogo (por fazer parte da tarefa), mas sim nos preparativos (ex.: "Quem começa?") ou nos intervalos.	Intervém frequentemente, colocando perguntas ou fazendo pedidos.
5. Informa	Fornece informação adicional, não elaborativa e não relevante para o funcionamento das actividades e interacção, como contar histórias não relacionadas com aquele momento, cantar ou traçar planos para actividades futuras	
6. Reconhece	Reage à criança, demonstrando atenção ao que faz, diz ou sente. Repetir o que é dito pela criança, explicitar boas e más jogadas, antecipar a jogada da criança para que ela jogue melhor, responder às perguntas, mostrar que percebeu o alcance da jogada da criança (ex.: sorri quando percebe que a criança lhe dificulta o jogo ou diz "Estamos empatados/as desta vez!") são comportamentos de reconhecimento valorizados nesta situação.	Tenta perceber o que a criança quer exprimir, demonstrando que está atenta ao que diz ou faz. Comportamentos como acenar com a cabeça, interjeições ("Ah!") ou encorajamentos verbais mínimos ("Foi?") são exemplos. São também cotadas positivamente as ajudas à recordação da criança pela adequação das perguntas e pistas.
7. Elogia	Transmite prazer, entusiasmo ou admiração pela criança, reforçando a sua participação. Pode ser concretizada por alterações na entoação e do afecto normal para registos mais agradáveis. Dizer "Boa!", "Muito bem.", "Bom trabalho.", "Uauh!" assim como acariciar a criança ou chocar a palma da mão com a da criança ("Give me five!") são exemplos. Se a criança iniciar o elogio e a mãe prosseguir é também valorizado. 1 ponto = nenhum elogio; 2 pontos = 1 elogio; 3 pontos = 2/3 elogios; 4 pontos = 4 elogios; 5 pontos = 5 ou mais elogios.	

Comportamentos de afecto	Situação de jogo (1)	Situação de diálogo (2)
8. Nível de actividade	<p>Despende energia e envolve-se na interacção com a criança e na adesão ao jogo.</p> <p>1 ponto = interesse nulo no jogo, não se esforça nem por ganhar e nem por deixar que a criança ganhe;</p> <p>3 pontos = despende alguma energia ao jogar, não se mostrando porém muito envolvida;</p> <p>5 pontos = totalmente envolvida no jogo, o que se torna visível na acção motora (movimentar as peças do jogo, nomeadamente nos intervalos) e mental (atenção, raciocínio, utilização de estratégias)</p>	<p>Empenha-se activamente em colocar a criança a falar sobre as situações ou os sentimentos, insiste e tenta desenvolver a conversa.</p>
9. Expressão positiva	<p>Transmite verbal e não-verbalmente afecto positivo, prazer, alegria e entusiasmo através de inflexões vocais agradáveis, sorrisos, carícias ou tons de voz excitados.</p>	
10. Expressão negativa	<p>Transmite ideias, emoções ou acções negativas. É examinado a utilização de tons de voz ásperos, agressivos, irritados ou negativos, a formulação de comentários sarcásticos, irónicos ou de censura sobre a criança. Ao nível não-verbal, considera-se negativo franzir as sobrancelhas, agarrar com brutalidade a criança ou expressar mau humor.</p>	
11. Envolvimento visual	<p>Olha para a criança e segue visualmente as actividades. Observa-se a consistência, a continuidade e o cuidado do olhar.</p>	
	<p>Olha para a criança versus olha para o seu próprio jogo:</p> <p>1= quase não olha para a criança;</p> <p>3= oscila entre a criança e o</p>	<p>Deverá olhar quase totalmente para a criança.</p> <p>Se mantém o jogo como mediador da conversa, a cotação é mantida.</p> <p>Se, pelo contrário, o jogo se</p>

	seu próprio jogo; 5= quase não olha para o jogo.	sobrepõe ao diálogo, a cotação desce.
12. Contacto físico	Limpa o nariz da criança, aperta-lhe o vestuário, acaricia, abraça-a, segura-a, faz-lhe cócegas ou coloca-lhe a mão suavemente enquanto fala. 1 ponto = não há qualquer contacto; 2 pontos = um toque, mesmo que muito leve; 3 pontos = 2 ou 3 toques; 4 pontos = 4 toques; 5 pontos = 5 ou mais toques.	
13. Responsividade emocional	Exprime atenção, empatia, carinho e protecção. Acalma, compreende e responde aos sinais da criança, assim como encoraja e ajuda a que a criança reaja com flexibilidade e eficácia.	
	Vibra emocionalmente de forma adequada e contingente com os sucessos e insucessos da criança. 1 ponto = não reage, face "em branco"; 3 pontos = reage mas de forma pouco evidente, mais reservada, ou reage emocionalmente de forma pouco contingente (ex.: ganhar e não fazer um ar feliz); 5 pontos = reage de forma frequente e adequada ("vibra" com a criança)	"Sintoniza", empatiza com a criança em cada uma das cinco situações, quer as de valência positiva, quer as de valência negativa.
14. Consistência das interações	É constante e previsível?	
	É igual a si própria nos dois jogos e nos diversos momentos de jogo (início, meio e fim).	A intervenção é semelhante ao longo das 5 situações.
15. Responsividade em relação aos interesses da	Envolve-se nas actividades que a criança escolhe e consequentemente constrói actividades em função de questões ou comentários que a criança gera. Estimula o interesse e/ou a criatividade da criança.	

criança	Não há momentos de desentendimento entre a vontade da criança e a da mãe (ex.: Quem escolhe? Quem começa? Regras do jogo?). Segue as instruções da criança. Se mudar de jogo sem perguntar à criança, a cotação deverá ser inferior.	A criança adere sempre às propostas de diálogo. Se a criança não quiser falar, a adesão à sua vontade (ou não) deverá ser considerada.
16. Directividade em relação à criança	Que figura diádica assume o controlo e domínio? Quem estrutura a situação? Quem influencia o decorrer da situação? 1 ponto = mãe estrutura e marca o ritmo, organiza os materiais, possivelmente redirecciona os interesses da criança 3 pontos = mãe e criança aderem a uma situação que à partida está estruturada - partilha equilibrada da responsabilidade e controlo da actividade entre os 2 membros: 5 pontos = a criança estrutura e marca o ritmo da interacção - papel permissivo.	Dirige a interacção através de perguntas que vai colocando. Apresenta as situações concretas em vez de deixar a criança pensar e escolher uma.
17. Tom	Grau de autoritarismo, controlo expressado pelo tom vocal. 1 ponto = usa um tom que sugere mandar, ordenar ou controlar; 5 pontos = nunca usa esse tom.	
18. Adequação desenvolvimental	A interacção posiciona-se num nível adequado à idade e às capacidades individuais da criança. Proporciona actividades e conteúdos apropriados e elaborados, estimulantes e motivadores do ponto de vista intelectual e socio-emocional.	
	Interpreta e aplica correctamente a as regras de	Consegue que a criança fale em todas as situações ou sentimentos.

	jogo, explicita as mesmas, joga em parceria.	Varia a forma como coloca as questões ou, de uma forma geral, como comunica com a criança, tendo em vista a continuação do diálogo. Apresenta um nível linguístico adequado. Permite à criança escolher os acontecimentos, mas se esta é incapaz, dá-lhe pistas úteis para que a criança fale com espontaneidade.
--	--	---

Anexo 2

Instruções fornecidas à equipa de recolha de dados sobre a observação da interacção mãe-criança

Observação da interacção mãe-criança⁵

A situação de interacção mãe-criança contempla dois momentos: (1) jogo com dois jogos – “Quem é Quem” e “Quatro em linha” e (2) diálogos emocionais. O primeiro momento aproxima-se da situação de “jogo livre”. No segundo momento é pedido às mães que coloquem os seus filhos a falar acerca de uma situação passada em que estes se tenham sentido:

1. contentes
2. tristes
3. assustados (com medo)
4. zangados
5. orgulhosos

Cada momento durará idealmente 15 minutos. No segundo momento, o ideal será que as mães coloquem os jogos de lado para se dedicarem apenas ao diálogo. No entanto, se as mães optarem por continuar com os jogos, não se deve de forma alguma intervir.

Procedimento

1. Material necessário
 - . “Quem é quem”
 - . “Quatro em linha”
 - . Máquina de filmar e cassete
 - . 5 cartões

⁵ É suposto antes já ter decorrido a observação individual da criança, bem como a marcação da sessão com a mãe.

2. Instrução inicial

A INSTRUÇÃO DEVE SER APRESENTADA À MÃE ANTES DA CRIANÇA ENTRAR NA SALA.

“Tem aqui estes dois jogos, queria que brincasse com o seu filho / a sua filha, à vontade como se estivesse em sua casa. Pode jogar com um jogo, com o outro ou com ambos, como quiser, durante cerca de 15 minutos. Depois vou-lhe pedir para colocar o seu filho /sua filha a recordar uma situação passada em que se tenha sentido contente, triste, assustado, zangado ou orgulhoso e falar sobre ela. A ideia é que seja a criança a contar o que aconteceu, porque se sentiu daquela forma, quem estava presente, como se desenrolou e acabou esse acontecimento. Mas a mãe deve ajudar. Não precisa de se preocupar porque eu tenho aqui uns cartões e vou-lhos mostrando à medida que a conversa for avançando.”

Deve ficar claro para as mães que **O OBJECTIVO É COLOCAR AS CRIANÇAS A FALAR E NÃO SEREM ELAS A FAZER O RELATO.**

3. Filmagem

Ligar a máquina de imediato (VERIFICAR ANTES SE AS QUESTÕES TÉCNICAS ESTÃO OK), dando início ao filme. Ter os cartões à mão e virados para baixo, nunca os passar para a mão da mãe. Quando o tempo de filmagem tiver atingido os 15 minutos, começar a pegar no primeiro cartão, dando indirectamente sinal à mãe de que é suposto começar a situação de diálogo.

À medida que se for esgotando a conversa sobre um acontecimento, ir mostrando o cartão com o sentimento seguinte, sem nunca interagir verbalmente.

4. Finalização

Agradecer à mãe e à criança. Com a mãe combinar a ida a casa.

Anexo 3

Acordo interobservadores por item da EAEE-Mães

Quadro 3. Acordo interobservadores por item da EAEE-Mães

Item	Acordo <i>within-one</i>	Coeficiente <i>Kappa</i> Ponderado
1. Redirecciona	89,29	.59
2. Introduz	96,43	.89
3. Elabora	92,86	.32
4. Segue/Desencadeia	89,29	.58
5. Informa	92,86	.54
6. Reconhece	78,57	.41
7. Elogia	96,43	.46
8. Nível de actividade	100,00	.42
9. Expressão positiva	96,43	.42
10. Expressão negativa	100,00	.45
11. Envolvimento visual	96,43	.54
12. Contacto físico	96,43	.61
13. Responsividade emocional	96,43	.41
14. Consistência das interacções	100,00	.16
15. Responsividade em relação aos interesses da criança	92,86	.59
16. Directividade em relação à criança	82,14	.50
17. Tom	100,00	.37
18. Adequação desenvolvimental	96,43	.34
Média	94,05	.48